



UC/FPCE_2014

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Os fatores de risco individuais do aluno como fatores preditores da alienação escolar, em alunos do 2º e 3º ciclos de escolaridade

Ivânia Marina Fernandes Caiano (e-mail: ivaniacaiano@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da Professora
Doutora Luíza Isabel Gomes Freire Nobre Lima

Os fatores de risco individuais do aluno como fatores preditores da alienação escolar, em alunos do 2º e 3º ciclos de escolaridade

Resumo

A alienação escolar é o resultado de um processo contínuo de desmotivação e desinteresse perante os valores e objetivos académicos (Hascher & Hagenauer, 2010). Representa, por isso, uma falha no processo de identificação do aluno perante a instituição escolar (Brown et al., 2003). Embora a alienação escolar se constitua um fenómeno que engloba um grande número de alunos, em Portugal, os estudos nesta área são ainda muito escassos.

No entanto, considerando o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem (Sanches & Taborda-Simões, 2006; Miguel, Rijo e Nobre-Lima, 2012) surgiu este estudo, na medida em que pretende analisar e compreender de que forma os fatores de risco individuais do aluno se associam ao fenómeno da alienação escolar. Para o efeito foram utilizados a Escala de Alienação Escolar [EAE], traduzida e adaptada para a população portuguesa (Nobre-Lima, Rijo e Oliveira, 2012) e o Questionário de Autoavaliação dos Fatores de Risco do Aluno [AFRA], também esta traduzida e adaptada para a população portuguesa. (Miguel, Rijo & Nobre-Lima, 2011). Os dados foram recolhidos mediante uma amostra de 410 alunos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, a frequentarem os 2º e 3º ciclos de escolaridade.

As análises estatísticas elaboradas revelaram um maior efeito de preditor das variáveis *desconfiança face aos professores*, *ausência de rotinas de estudo* e *desvalorização da escola* na alienação escolar. Globalmente, verificaram-se resultados mais elevados para os rapazes mais velhos.

Palavras chave: Alienação escolar; Fatores de risco individuais do aluno; Escola

The student individual risk factors as predictors of school alienation among students from 5th to 9th grade

Abstract

The school alienation is the result of a continuous process of motivation and disinterest towards the academic values and goals (Hascher & Hagenauer, 2010). Therefore, it represents a failure in the process of identifying the student regarding the school institution (Brown et al., 2003). Although the school alienation constitutes a phenomenon that encompasses a large number of students, in Portugal, the studies in this area are still very scarce.

However, considering the active role of the student in the learning process (Sanches & Taborda-Simões, 2006; Miguel, Rijo and Nobre-Lima, 2012) emerged this study, in that it aims to analyze and understand how the student individual risk factors associate with the phenomenon of school alienation. To this end the Alienation from School Scale [EAE], translated and adapted to the Portuguese population (Nobre-Lima, Rijo e Oliveira, 2012) and the Scale of Sstudent's Risk Factor [AFRA] is also translated and adapted for the Portuguese population. (Miguel, Rijo & Nobre-Lima, 2011). The data were collected in a sample of 410 students of both sexes, aged between 10 and 15 years, attending from 5th to 9th grade.

Statistical analyzes revealed a greater predictor effect of the distrust of teachers variables, lack of study routines and school devaluation on school alienation. Overall, there were higher results for the older boys.

Key Words: School alienation, Student individual risk factors, School

Agradecimentos

Alcançar o cume tornou-se uma realidade que só foi possível por nunca ter desistido de alcançar os meus objetivos. No entanto, o caminho seria ainda mais difícil de percorrer se não tivesse o apoio daqueles a quem agora me vou referir. A todos eles, os meus sinceros agradecimentos.

À minha orientadora de tese, Professora Doutora Luiza Nobre Lima, pela disponibilidade, interesse e apoio incondicional com que pude sempre contar; por tudo aquilo que me ensinou; pelas palavras de conforto e motivação que me fizeram acreditar mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais que sempre me apoiaram e que permitiram que este momento se concretizasse, por acreditarem em mim; pela educação e afeto que me deram.

À minha irmã, por estar todos os dias presente na minha vida e a tornar especial.

Ao meu namorado por todo o apoio e carinho que me deu e que me ajudou a ultrapassar as dificuldades.

Aos meus avós, tios e primos pelo carinho e pela força que me proporcionaram.

A todos os meus amigos que participaram neste processo e me souberam confortar e animar nos momentos menos bons; em especial à Sofia que fez parte integrante este percurso e à Jéssica que souber ter sempre uma palavra de carinho e reconforto nos momentos mais difíceis.

A todas as Escolas e respetivos Conselhos Diretivos que permitiram a recolha desta amostra.

Índice

Introdução.....	1
I – Enquadramento conceptual.....	2
1 - <i>Alienação Escolar.....</i>	2
2 - <i>Fatores de Risco Individuais do Aluno.....</i>	5
II – Objetivos.....	8
III – Metodologia.....	9
1. <i>Amostra.....</i>	9
2 <i>Instrumentos.....</i>	10
2.1 Questionário Sociodemográfico.....	10
2.2 Questionário AFRA.....	10
2.3 Escala de Alienação Escolar EAE.....	11
3. <i>Procedimentos.....</i>	12
3.1 Processos de Amostragem.....	12
3.2 Análise Estatística.....	12
IV - Resultados.....	13
1. <i>Estudo da dimensionalidade da Escala de Alienação Escolar.....</i>	13
2. <i>Estudo da dimensionalidade do Questionário AFRA.....</i>	15
3. <i>Análise da Alienação Escolar.....</i>	19
3.1 Em função da amostra total.....	19
3.2 Em função do sexo.....	19
3.3 Em função do grupo etário.....	20
3.4 Em função do ciclo de escolaridade.....	20
3.5 Em função do Nível Socioeconómico (NSE).....	21
4. <i>Análise dos Fatores de Risco Individuais do Aluno.....</i>	22
4.1 Em função da amostra total.....	22
4.2 Em função do sexo.....	23
4.3 Em função do grupo etário.....	23
4.4 Em função do ciclo de escolaridade.....	24
4.5 Em função do Nível Socioeconómico (NSE).....	25
5. <i>Análise da relação entre os fatores da AFRA e da EAE.....</i>	26
5.1 Em função da amostra total.....	26
5.2 Em função do sexo.....	27
5.3 Em função do grupo etário.....	28
5.4 Em função do ciclo de escolaridade.....	30
6. <i>Efeito preditor dos fatores de risco individuais na alienação escolar.</i>	31
V – Discussão.....	32
VI – Conclusões.....	39
Bibliografia.....	41
Anexos.....	46

Introdução

A Escola é fruto de um imperativo da capacidade de aprender. É ela que permite a valorização da infância e da adolescência, uma maior ênfase do desenvolvimento psicossocial, e uma maior estimulação das sociedades para que se tornem mais competitivas e produtivas.

No entanto, embora esta represente uma estrutura determinante na educação e socialização, tem-se verificado que o sistema educativo compreende algum fracasso, traduzindo-se no insucesso e na alienação escolar.

A alienação escolar é um conceito que ganhou notoriedade no domínio da educação durante os anos oitenta. Ainda que não haja um único conceito de alienação escolar, impõe-se saber que esta é considerada um fenómeno social e psicológico (Gould, 1966; Keniston, 1965; Neal & Rettig, 1963; Seeman, 1959 in Hoy, 1972), que implica desvinculação e desmotivação pelos assuntos escolares (Hascher & Hagenauer, 2010).

Alguns autores (Miguel, Rijo e Nobre-Lima, 2012; Sanches & Taborda-Simões, 2006 in Taborda-Simões, Machado, Vale-Dias, & Nobre-Lima, 2006) remetem para o facto do insucesso e conseqüente abandono escolar serem fenómenos que se desenvolvem num processo contínuo e a longo prazo, sendo que as características pessoais dos alunos adquirem, neste âmbito, um papel bastante influente.

Neste âmbito, considerou-se pertinente realizar este estudo que visa, fundamentalmente, analisar e compreender de que forma os fatores de risco individuais do aluno se associam ao fenómeno da alienação escolar.

I – Enquadramento conceptual

1 - Alienação Escolar

Atualmente, a escola desempenha um papel essencial no contexto do desenvolvimento cognitivo e social dos jovens, tanto pela aprendizagem formal como pelas relações interpessoais que proporciona aos alunos e que permitem uma resposta mais adequada e eficaz à mão-de-obra especializada que é imperativa no mercado de trabalho. Contudo, embora esta represente uma estrutura determinante, tem-se verificado que o sistema educativo compreende algum fracasso, traduzindo-se no insucesso e na alienação escolar que, segundo Rumberger (1995), são preditores do abandono escolar.

Durante a década de sessenta, a alienação foi um conceito estudado pela Sociologia centrado na falta de envolvimento e/ou na desvinculação durante a adolescência (Dean, 1961; Seemann, 1959, cit in Hascher & Hagenauer, 2010). A alienação académica ou alienação escolar são conceitos intimamente ligados cujas raízes advêm de um conceito educacional da década de oitenta (Newmann, 1981) mas que se desenvolveram tendo em conta padrões próprios. Assim, a alienação escolar foi definida em torno de três dimensões: o isolamento social, a impotência e a ausência de regras (Brown, Higgins, Pierce, Hong, Thoma, 2003). Embora, atualmente existam várias definições de alienação escolar, todas elas são unânimes no que respeita à desvalorização da escola por parte do aluno alienado, na medida em que a necessidade de educação e de aprendizagem não se consideram evidentes para eles (Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992, cit in Hascher & Hagenauer, 2010). A este propósito, Legault, Green-Demers & Pelletier (2006) e Green-Demers, Legault, Pelletier & Pelletier (2008) definiram este conceito tendo em conta uma perspetiva fenomenológica. Deste modo, a alienação representa um afastamento emocional e cognitivo individual, de várias dimensões do contexto académico (Legault et al., 2006; Green-Demers et al., 2008).

Segundo estudos recentes (Hascher & Hagenauer, 2010) a alienação escolar desempenha um papel muito importante na vinculação dos alunos à escola, na medida em que se considera ser o resultado de um processo contínuo de desmotivação, desinteresse e desvinculação com a escola (Brown et al., 2003), que conduz a várias funções desadaptativas (Hascher, Hagenauer, 2010). Do ponto de vista individual, os alunos alienados abandonam a escola depois de várias experiências negativas que tiveram, incluindo a vinculação falhada à escola como uma instituição de aprendizagem e educação e à falta de uma qualificação académica (Frey, Ruchkin, Martin & Schwab-Stone, 2009). Neste sentido, a aprendizagem escolar não é significativa para estes alunos e a alienação, como processo de retirada, representa tanto uma identificação falhada ou diminuída perante a escola como um processo gradual de desacreditação emocional dos objetivos e dos valores académicos (Finn, 1989). Esta falta de compromisso conduz a

uma falta de investimento e de esforço na escola (por exemplo, no que diz respeito ao desejo de ser bom aluno ou ter orgulho no trabalho escolar que desenvolve). O baixo autoconceito dos alunos, bem como a despreocupação escolar e os problemas de ordem disciplinar são alguns dos indicadores comportamentais de alienação (Murdock, 1999).

A interação entre as diversas abordagens sociológica, psicológica e educacional da alienação escolar conduziu à associação deste conceito com a motivação. Segundo as investigações de Ryan & Deci (2000), a motivação é a força que mobiliza os sujeitos a interagirem com o ambiente e pode ser intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca verifica-se quando a pessoa age segundo motivos internos baseados em necessidades próprias, sem necessidade de benefícios externos como impulsionadores (Ryan & Deci, 2000; Assor, Vansteenkiste & Kaplan, 2009). A motivação extrínseca acontece quando a ação, por si só, não satisfaz a pessoa e existe a necessidade de ser movida por condições a ela externas, sejam benefícios ou punições (Ryan & Deci, 2000; Assor et. al, 2009). Estas formas de motivação acima explicadas diferenciam-se pelos processos de internalização, através da integração valores. Acontece que, quando esta integração/ internalização não é conseguida com sucesso, o valor interno que move o sujeito para a realização de comportamentos conducentes a esses valores é inexistente, pois estes não têm qualquer significado para ele. A este estado de falta de intenção para agir dá-se o nome de desmotivação onde a ação é feita, exclusivamente, para cumprir exigências externas. (Ryan & Deci, 2000; Silva, Wendt & Argimon, 2010). Neste sentido, a alienação escolar é definida como um traço resultante de uma disposição de desmotivação. Autores como Legault et. al (2006) também se debruçaram sobre este assunto, caracterizando a desmotivação segundo quatro fatores: as crenças de capacidade, as crenças de esforço, as características da tarefa e o valor atribuído à tarefa. Assim, a motivação/ desmotivação é diretamente influenciada pela forma como os alunos percebem as suas capacidades, pelo esforço e dedicação despendido na execução das tarefas e pelos benefícios e bem-estar que essa realização lhes proporcionará. Estes fatores vão ao encontro dos estudos de Deci e Ryan (2002) que relacionam a desmotivação com o processo de regulação dos alunos.

Legault et. al (2006) e Green-Demers et. al (2008), chamam a atenção para o facto de, muitas vezes, ser difícil identificar precocemente que dado aluno é alienado em relação à escola pois, devido à grande pressão exercida pela escola e pela obrigatoriedade imputada à aprendizagem, os alunos alienados continuam a desempenhar funções que concernem aos alunos, tais como ir à escola e frequentar as aulas. Contudo não ganham quaisquer benefícios dessa aprendizagem nem desenvolvem a sua identidade como alunos. Para Deci & Ryan (2002), a desmotivação está também relacionada com o processo de não regulação dos sujeitos, conduzindo a dificuldades de autorregulação. Segundo Murdock (1999), a identificação da alienação escolar acontece predominantemente quando os alunos se encontram na adolescência. No entanto, este fenómeno pode começar a desenvolver-se muito cedo no percurso académico do aluno, havendo a possibilidade de já

estar presente no ensino pré-escolar (Finn, 1989). Murdock (1999) sugere que os alunos devem ser acompanhados desde o ensino básico até ao ensino secundário por forma a se obter uma visão mais profunda dos processos de alienação escolar. Investigações neste domínio evidenciam que os alunos que frequentam os sexto e sétimo anos de escolaridade constituem um grupo de risco particular no desenvolvimento da alienação escolar (Anderman & Maehr, 1994; Eder, 1995, Fend, 1997, cit in Hascher & Hagenauer, 2010), expressada pela diminuição da motivação para aprender, pelo declínio das atividades positivas no domínio escolar e pela vulnerabilidade específica para os conflitos motivacionais entre as atividades de lazer e as académicas (Hofer, 2004, cit in Hascher & Hagenauer, 2010).

Segundo Finn (1989) existem dois fatores que merecem relevância no âmbito do sucesso escolar: identificação e participação. O facto do aluno se identificar com a escola favorece um sentido de pertença bem como o alcance de melhores resultados nas tarefas escolares. Por outro lado, a não identificação com a escola predispõe o aluno a deixar de participar nas atividades relacionadas com esta instituição, o que afeta o seu desempenho. Esta falta de interesse e participação pode conduzir a que os alunos se afastem emocionalmente da escola que, muitas vezes, é acompanhado pela retirada física, sendo que, ambos contribuem para o fracasso académico (Finn, 1989). Segundo Finn (1989), tanto a identificação como a participação são fatores que se verificam pouco estimulados em alunos alienados da escola. Assim, a alienação escolar é vista como o principal precursor do abandono escolar.

Tendo em conta a dimensão deste fenómeno e o impacto que tem ao nível pessoal, social e académico, Newmann (1981) apontou alguns fatores que devem ser considerados quando se pretende elaborar estratégias que visem prevenir ou reduzir a alienação escolar. De entre outros fatores, este autor realçou aspetos relativos à cultura escolar e ao compromisso do aluno para com esta, considerando-os como sendo fortes preditores para o sucesso escolar. Neste âmbito, Newmann (1981) salienta para o facto de se ter em atenção as seis características a seguir referidas, relativamente à cultura escolar: (1) a participação voluntária dos alunos; (2) a participação dos alunos nas decisões e gestão políticas; (3) objetivos educativos claros e consistentes; (4) relacionamentos alargados e cooperativos com a equipa escolar; (5) tarefas que sejam significativas para os alunos e, (6) tamanho reduzido da escola e da turma. Contudo, estes fatores representam-se numa análise bastante geral, sendo que a sua relevância para a alienação escolar necessitará de ser analisada mais pormenorizadamente (Hascher & Hagenauer, 2010). Ainda relativamente à prevenção e redução da alienação escolar, Finn (1989) destacou o papel de três variáveis mediáticas para os resultados escolares dos alunos: a) atividades no contexto sala de aula (compromisso de aprendizagem), b) participação na escola (envolvimento nas atividades escolares) e c) identificação com a sua escola (sentimento de pertença com a escola como uma rede social). Neste âmbito, as características dos contextos educativos, os ambientes de aprendizagem, bem como os aspetos de integração social parecem ser importantes para a prevenção e

redução da alienação escolar (Martin, 2008; Rovai & Wighting, 2005). No entanto, os programas de prevenção e intervenção dependem largamente das causas específicas da alienação.

Como todos os fenómenos motivacionais, as causas da alienação escolar durante a adolescência são multifacetadas, não sendo possível definir uma única causa como responsável por este processo. As investigações realizadas até agora neste âmbito (Hendrix, Sederberg & Miller, 1990; Eccles & Roeser, 2011; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002; Legault et al., 2006; Murdock, 1999; Wehlage & Rutter, 1986; Miguel, Rijo & Lima, 2012) identificaram vários preditores que são similares às causas da motivação: (1) características dos alunos, nomeadamente o género, o estatuto económico e as aspirações académicas dos alunos; (2) diminuição da motivação escolar durante a adolescência; (3) as experiências negativas de fracasso escolar das crianças e dos adolescentes que conduz a baixas expectativas e baixa autoeficácia escolar; (4) relações negativas com os professores; (5) experiências negativas entre o aluno e o ambiente escolar (nomeadamente no contexto sala de aula); (6) influência das relações interpessoais com os pais e grupo de pares (as expectativas dos alunos em relação à escola são influenciadas pelas aspirações académicas, experiências escolares negativas, valores escolares dos pais e ausência de normas e valores).

De uma maneira geral, e tendo em conta todos os fatores que foram abordados anteriormente, verifica-se que cada um deles desempenha um papel distinto, embora todos eles contribuam para o insucesso escolar. No entanto uns assumem-se mais significativos do que outros, como por exemplo o autoconceito e a motivação extrínseca que desempenha uma função mais determinante, comparativamente com a gravidez e o casamento que se afiguram como fatores sintomáticos da desvinculação e desmotivação do aluno perante a escola. O insucesso e conseqüentemente abandono escolar são fenómenos que se desenvolvem num processo contínuo e a longo prazo, sendo que as características pessoais dos alunos adquirem, neste âmbito, um papel bastante influente. Posto isto, considera-se pertinente aprofundar, mais ao pormenor, alguns fatores de risco individuais do aluno, que serão apresentados seguidamente.

2 - Fatores de Risco Individuais do Aluno

De um ponto de vista científico, este fenómeno poderá ser explicado pelo paradigma dos fatores de risco, que estuda algumas variáveis que aumentam ou diminuem, consoante a sua presença ou ausência, a probabilidade de o aluno ser bem-sucedido, ou não, ao nível escolar. Desta forma, considerou-se pertinente efetuar estudos que visem a caracterização desta população, bem como delimitem os fatores inerentes à compreensão e

predição do fracasso escolar. Investigações realizadas permitem destacar três categorias de fatores de risco que contribuem de forma significativa para o insucesso escolar: a família, a escola e as características individuais do aluno (Balfanz, Herzog, & McIver, 2007; Simões, Fonseca, Formosinho, Dias, & Lopes, 2008; Winne & Nesbit, 2010). Ao nível familiar, podemos destacar como fatores de influência para o fracasso escolar, a qualidade dos cuidados primários, os vários tipos de adversidade estrutural da família (como por exemplo, pobreza, monoparentalidade, famílias numerosas e situações de divórcio), as práticas educativas demasiado rígidas ou permissivas e o diminuto envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos. Neste contexto, o nível socioeconómico parece ter um papel significativo no desempenho escolar, no entanto, não existe um acordo quanto ao grau de influência que desempenha, pois não estabelece uma relação direta com o insucesso escolar. (Miguel et. al, 2012)

No que respeita ao contributo do sistema educativo, constata-se diferenças entre as diversas escolas, contudo não está esclarecido se estas se devem às características dos próprios estabelecimentos de ensino (como por exemplo a organização escolar, o ambiente socioeducativo e a ausência de currículos atrativos) ou às características dos alunos que as frequentam.

Apesar da família e da escola desempenharem uma função importante no processo que conduz ao insucesso escolar, estabelecer um plano de intervenção focado nestes domínios pode constituir-se pouco eficaz, devido aos fatores que lhe estão diretamente associados (como por exemplo, o estatuto socioeconómico e a dimensão do agrupamento) serem estáticos (Miguel et. al, 2012). Tendo em conta o potencial de influência reduzido imputado a estas variáveis, os estudos têm enfatizado cada vez mais o papel ativo do aluno no próprio processo de aprendizagem (Lourenço, 1996, cit in Miguel et. al, 2012; Sanches & Taborda-Simões, 2006 in Taborda-Simões, Machado, Vale-Dias, & Nobre-Lima, 2006). Nesta linha de pensamento, os fatores pessoais, dado o seu potencial de modificabilidade, não são estáticos como as variáveis familiar e escolar, permitindo uma intervenção mais eficaz. Assim, são merecedores de particular atenção neste processo, pois constituem-se como recursos diretos de resposta às exigências escolares. Dada a sua elevada influência no tema em estudo, estes constituirão uma das componentes centrais desta tese.

Tal como nos fatores anteriormente explicitados, investigações elaboradas têm dado a conhecer a importância preditiva das variáveis pessoais. Com o intuito de facilitar a explicação das mesmas, verificou-se pertinente dividi-las em subcategorias: variáveis sociodemográficas, cognitivas, emocionais, sociais, motivacionais, comportamentais e outras de carácter mais inespecífico (Miguel et. al, 2012).

No que concerne às categorias sociodemográficas, a literatura (Balfanz et. al, 2007) indica que os alunos do sexo masculino, provenientes de minorias étnicas e cujo casamento ou gravidez precoce tenham ocorrido, possuem uma probabilidade superior (comparativamente com os que são excluídos por estes indicadores) de abandonarem a escola.

Relativamente às variáveis cognitivas verifica-se uma relação positiva

e significativa entre o autoconceito acadêmico e o rendimento escolar do aluno. Assim, é frequente que os alunos que não creem nas suas capacidades, apresentem um baixo autoconceito acadêmico que, por sua vez, conduz a que o aluno enfrente as atividades escolares com pouco prazer e insegurança, condições estas geradoras de ansiedade e frustração (Simões & Vaz Serra, 1987). No mesmo contexto, a autoeficácia agregada aos fatores de persistência, esforço e capacidade de ultrapassar os obstáculos tem sido decisiva no modo como o aluno desempenha ou não, as tarefas escolares, sendo um forte preditor do desempenho e das crenças académicas (Pajares, 1996). Deste modo, quanto maior a autoeficácia do aluno, maior a probabilidade de conseguir um rendimento escolar mais elevado (Barros, 1996). Ainda no domínio das variáveis cognitivas, destaca-se também as atribuições de sucesso e insucesso, que surgem da necessidade que o sujeito tem em atribuir uma causa e um significado aos acontecimentos (Barros & Barros, 1990), sobretudo se o resultado dos mesmos é tido com inesperado, negativo ou importante. A classificação do resultado é feita segundo o locus de causalidade, a controlabilidade e a globalidade/ especificidade que o sujeito lhe atribui. O sucesso, quando associado a causas internas e controláveis, tal como o esforço, conduz a melhores desempenhos escolares (Bandura, 1977, cit in Miguel et. al, 2012), enquanto a atribuição ao controlo externo orienta para resultados escolares mais baixos (Schneider, Stevenson & Link, 1994, cit in Miguel et. al, 2012). No que respeita ao fracasso, quando o indivíduo o atribui a causas instáveis e controláveis, tende a aumentar o seu desempenho nas tarefas, executando-as durante mais tempo, ao passo que, se o associar a causas estáveis e incontroláveis (como a capacidade) tende a ser menos persistente e menos empenhado (Miguel et. al, 2012).

Dando atenção à variável emocional, a ansiedade de desempenho constitui outro fator que tem sido associado à qualidade da execução das tarefas. Esta exterioriza-se através de distorções no processamento da informação, na dificuldade de recuperação de informação e na focalização em sinais de ansiedade motora, evidenciados na produção de respostas irrelevantes durante a realização das tarefas (Culler & Holahan, 1980).

No âmbito das variáveis sociais, a integração social e as relações que os alunos estabelecem entre si têm um papel significativo no rendimento escolar. Neste contexto, as relações pobres entre os sujeitos, nomeadamente a rejeição pelo grupo de pares (Jimerson, Egelend, Sroufe & Carlson, 2000) tem um forte impacto ao nível do desempenho (Rumberger, 1995). Por outro lado, o facto de os alunos serem apoiados socialmente (Dumont & Provost, 1999) e se envolverem em atividades extracurriculares (Simões et. al, 2008) acaba por compensar o impacto de alguns fatores de risco, pois desperta novos interesses sociais e culturais.

A motivação desempenha um papel de grande importância no sentido em que dirige e estimula o comportamento (Atkinson, 1964 cit in Miguel et. al, 2012). Segundo o estudo de Hulleman, Durik, Schweigert e Harackiewicz (2008), a) os adolescentes conseguem melhores resultados quando compreendem a utilidade das tarefas e as entendem com sentido próprio; b) a

utilidade das tarefas correlaciona-se com o desempenho das mesmas; c) a motivação para a realização pode ser intrínseca, extrínseca ou estarem ambas presentes.

Ao nível do comportamento, a autorregulação comportamental envolve competências cognitivas como a memória de trabalho, a capacidade de inibição e o controlo da atenção e desempenha um papel significativo na forma como os alunos percebem e executam as atividades. Segundo Pires (1983), alunos com problemas de autocontrolo tendem a manifestar também, problemas de atenção, agressividade, impulsividade, indisciplina na sala de aula e dificuldades de aprendizagem. O comportamento disruptivo relaciona-se estreitamente com a autorregulação comportamental, envolvendo um elo preditivo entre problemas de comportamento e a desvinculação face à escola. Neste domínio, a ausência de rotinas de estudo é outro dos fatores que contribui significativamente para o insucesso escolar (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997). O cumprimento de rotinas escolares contribui para o sucesso do aluno na medida em que potencia melhores resultados e promove a autorregulação (pois o aluno necessita de focar a sua atenção para que consiga executar a tarefa com sucesso), bem como ajuda na aquisição de sentimentos de mestria. Estudos (Balfanz et. al, 2007) indicam ainda que os alunos desistentes são aqueles que possuem um grau mais elevado de absentismo e menos de 68% de probabilidade de atingirem um nível de formação média a superior (comparativamente com os alunos que não se enquadram nestes indicadores). O facto de apresentarem um maior número de reprovações contribui para a desmotivação e conseqüente desvinculação à escola.

Ao nível das variáveis pessoais, o background de cada aluno no momento em que inicia o seu percurso escolar, evidencia as suas fragilidades comportamentais e cognitivas, sendo estas necessárias ao processo de integração, favorecendo desta forma, o insucesso e/ ou o abandono escolar.

Ainda que não seja fácil encontrar estudos que retratem a influência direta dos fatores de risco individuais do aluno no desenvolvimento da alienação escolar, a literatura revista permite enunciar previsões relativas aos resultados a esperar na presente investigação.

II – Objetivos

Tendo em conta a dificuldade em operacionalizar algumas variáveis estáticas, e sendo a alienação escolar um fenómeno bastante complexo com implicações não só pessoais, mas também sociais e económicas verifica-se, cada vez mais, a necessidade de aprofundar os estudos no sentido de compreender melhor as variáveis pessoais e os fatores de risco individuais inerentes a este processo de desvinculação escolar. Com esta investigação

pretende-se contribuir para um aumento do conhecimento desta problemática, uma vez que as dimensões que estão na base da alienação escolar não estão ainda totalmente definidas. Considerou-se a faixa etária entre os 10 e os 15 anos de idades pois até ao 2º ciclo de escolaridade: a) os conteúdos programáticos são mais acessíveis e mais adequados às necessidades dos alunos e b), verifica-se um maior controlo e incentivo dos pais na questão da aprendizagem, pelo que é mais difícil encontrar indicadores de alienação escolar.

Este estudo tem como objetivo fundamental analisar e compreender de que forma os fatores de risco individuais do aluno se associam ao fenómeno da alienação escolar. Para melhor concretizar esta investigação, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- (1) Estudar o fenómeno nesta população
- (2) Estudar a relação entre alguns fatores de risco individuais para o insucesso escolar de alunos do 2º e 3º ciclos de escolaridade e a alienação escolar.
- (3) Verificar em que medida os referidos fatores de risco são preditores da alienação nestes mesmos alunos.

III – Metodologia

1. Amostra

Este estudo foi realizado tendo em conta uma amostra de 410 alunos do ensino público, do concelho da Figueira da Foz, distrito de Coimbra, selecionada pelo método não probabilístico por conveniência. Atentando no quadro 1 abaixo referido, percebe-se que a amostra, ainda que relativamente equilibrada no que respeita ao sexo dos sujeitos, contém mais raparigas (56.6%) do que rapazes. Ao nível etário, os alunos distribuem-se entre os 10 e os 15 anos de idade, sendo a média de 12.88 anos (DP=1.44). Tendo em conta a globalidade da amostra, 68% dos alunos encontram-se no 3º ciclo de escolaridade, sendo que a percentagem mais elevadas de sujeitos (25.6%) se encontra no 9º ano de escolaridade. Relativamente às reprovações, verifica-se que a maioria dos alunos (79%) constituintes da amostra nunca reprovou.

Quadro 1. Características gerais da amostra

	n	%
Sexo		
Masculino	178	43.4
Feminino	232	56.6
Idade		
10	24	5.9
11	57	13.9
12	82	20.0
13	83	20.2
14	110	26.8
15	54	13.2
Ano de Escolaridade		
5º	44	10.7
6º	87	21.2
7º	99	24.1
8º	75	18.3
9º	105	25.7
Ciclo de Escolaridade		
2º	131	32.0
3º	279	68.0
Reprovações		
Não	324	79.0
Sim	86	21.0
Número de Reprovações		
0	324	79.0
1	68	16.7
2	16	3.9
3	1	0.2
4	1	0.2

2. Instrumentos

2.1 Questionário Sociodemográfico

Para esta investigação foi construído um questionário sociodemográfico (Caiano, Pereira & Nobre Lima, 2014) que permitiu recolher alguns dados importantes tais como: sexo; idade; ano de escolaridade; escola que frequenta; nível socioeconómico familiar; suspensões/ expulsões e reprovações (cf. anexo A).

2.2 Questionário de Autoavaliação dos Fatores de Risco do Aluno – AFRA

A Autoavaliação dos Fatores de Risco do Aluno [AFRA] (Miguel, Rijo & Nobre Lima, 2011) (cf. anexo B), é uma medida de autorresposta que

visa avaliar fatores de natureza cognitiva, social, emocional, comportamental, bem como outros aspetos do âmbito escolar que se podem constituir como fatores de risco para o insucesso escolar.

Na sua estrutura original, o questionário é composto por 54 itens, que justificam 52,76% da variância total, com uma consistência interna (α) de .904, estando estes distribuídos por 8 dimensões: 1) “*Problemas de comportamento e de autorregulação*” (α = .875), 2) “*Rejeição pelos pares*” (α = .844), 3) “*Baixo autoconceito escolar*” (α = .843), 4) “*Desvalorização da escola*” (α = .835), 5) “*Ansiedade de desempenho*” (α = .786), 6) “*Ausência de rotinas de estudo*” (α = .788), que incluem 7 itens em cada fator; 7) “*Baixa autoeficácia escolar*” (α = .760) e 8) “*Desconfiança face aos professores*” (α = .754) com 6 itens para cada fator. A cotação dos itens varia entre 4 (*Totalmente Verdadeiro*) e 0 (*Totalmente Falso*), numa escala de Likert.

2.3 Escala de Alienação Escolar (no original, Fragebogen zur Schulentfremdung) – EAE

A versão original da Escala de Alienação Escolar (Hascher & Hagenauer, 2010) é escala de autorresposta com 14 itens, que permite avaliar a influência que a alienação escolar desempenha ao longo do percurso escolar dos alunos, bem como a sua influência nas relações sociais. No estudo original participaram 434 estudantes austríacos, cuja média das idades era de 11.9 anos (DP=1.23). Após a análise estatística, a escala revelou três fatores, a referir: 1) “*Orientação para o tempo livre*”; 2) “*Não reconhecimento do valor instrumental da escola*”; 3) “*Ausência de ligação à escola*”, com a seguinte distribuição dos itens pelos fatores: F1 – itens 1, 2, 3 e 4; F2 – 5, 6, 7, 8 e 9; F3 – 10, 11, 12, 13 e 14. A EAE demonstrou possuir um bom nível de consistência interna, apresentando um alpha de Cronbach de .87.

Nobre Lima, Rijo & Oliveira (2013) procederam à tradução e adaptação da escala original para a versão portuguesa (cf. anexo C). A Escala de Alienação Escolar manteve o mesmo número de itens da versão original, contudo ao nível fatorial, revelou-se ser uma EAE unidimensional, apresentando um coeficiente alpha de .86. Relativamente à classificação das respostas dos sujeitos, obedeceu-se à cotação original que varia entre 1 (*Não Concordo*) e 6 (*Concordo Muito*), numa escala de Likert. No entanto, a ordem dos itens da versão portuguesa não corresponde à versão original, tendo-se sorteado a sua disposição.

3. Procedimentos

3.1 Processos de Amostragem

Uma vez autorizado este estudo pela DGIDC (cf. Anexo D), a investigadora contactou pessoalmente os órgãos do conselho executivos de cinco escolas do distrito de Coimbra, concelho da Figueira da Foz, a fim de solicitar a colaboração para a investigação (cf. Anexo E). Após o parecer favorável das mesmas, foram distribuídos cerca de 1200 consentimentos informados destinados aos encarregados de educação, onde foi explicado o intuito da presente investigação, bem como a salvaguarda do anonimato e da confidencialidade das respostas fornecidas pelos alunos (cf. Anexo F).

Após a recolha de 420 autorizações, foram distribuídos os questionários aos respetivos diretores de turma, tendo estes sido instruídos para o facto da obrigatoriedade da aplicação dos mesmos ser efetuada coletivamente durante uma aula à escolha (assegurando as questões de confidencialidade e anonimato) e de ser necessário o seu preenchimento na íntegra.

Após o preenchimento dos questionários, a investigadora procedeu à recolha e análise dos mesmos, validando um total de 410 questionários.

3.2 Análise Estatística

A análise dos dados efetuou-se com recurso ao software de tratamento e análise estatística de dados - *SPPS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versão 20.0. Numa fase posterior, procedeu-se ao cálculo das estatísticas descritivas, nomeadamente as frequências relativas, tais como média, moda e desvio-padrão, para cada uma das dimensões dos instrumentos. Com o objetivo de avaliar a fiabilidade de cada fator das variáveis independente e dependente, procedeu-se ao cálculo da consistência interna através do *alpha de Cronbach*. Efetuou-se uma análise inferencial onde foram analisados todos os dados e aceites todas as diferenças como estatisticamente significativas onde se verificassem valores de probabilidade associada de, pelo menos .05 (Field, 2007). Com o intuito de analisar as diferenças significativas entre as médias dos diversos fatores de cada variável, em função do sexo, grupo etário e ciclo de escolaridade, aplicou-se o teste *t de student* para amostras independentes; utilizando-se a *ANOVA* para comparar as médias em função do nível socioeconómico. Para avaliar a associação entre as variáveis independente e dependente foram calculadas as correlações através do *Coefficiente de Correlação de Pearson* (Howell, 2012). Finalmente, com a finalidade de analisar as predições inicialmente objetivadas nesta investigação, utilizou-se o *Modelo de Regressão Linear Múltipla*, permitindo calcular a relação entre as variáveis (Pestana & Gageiro, 2008).

IV - Resultados

Os resultados obtidos no presente estudo serão tratados e analisados tendo em conta os objetivos a que a investigadora se propôs alcançar. Assim, iniciar-se-á este tópico com a apresentação do estudo da dimensionalidade da Escala de Alienação escolar e do Questionário AFRA. Seguidamente, proceder-se-á à análise das variáveis “*Alienação escolar*” e “*Fatores de risco individuais do aluno*”, em função das variáveis sociodemográficas sexo, grupo etário, ciclo de escolaridade e nível socioeconómico familiar.

1. Estudo da dimensionalidade da Escala de Alienação Escolar

Elaborou-se um análise fatorial exploratória tendo como objetivo testar a existência das dimensões inerentes às respostas dadas aos itens da escala, de acordo com o agrupamento teórico proposto pelos autores da mesma. Deste modo, submeteram-se os 14 itens a uma Análise de Componentes Principais (ACP), com rotação *varimax*. A medida *Kaiser-Meyer-Olkin* [KMO] de adequação de amostral foi de .894 e o teste de esfericidade de *Bartlett* revelou-se estatisticamente significativo ($\chi^2=2121.502$ (91); $p=.000$), revelando uma boa adequação da amostra para este tipo de análise. Esta permitiu extrair 3 fatores que, no seu conjunto, conseguiram explicar 57.03% da variância total da escala. Contudo, a distribuição dos itens pelos respetivos fatores não foi ao encontro da distribuição proposta pelos autores da escala original.

Tendo em atenção os resultados obtidos e os 3 fatores teoricamente propostos pelos autores da escala, iniciou-se uma nova ACP com rotação *varimax* forçada a 3 fatores (cf. quadro 2). Assim, a rotação forçada convergiu em 5 iterações e a distribuição dos itens pelos fatores considerou-se mais próxima da teoricamente proposta. Na sua maioria, os itens saturaram apenas em um fator, havendo poucos casos em que o mesmo item carregasse em mais do que um fator, com cargas fatoriais significativas. O item 9 foi excluído, pois saturou numa dimensão ao qual não poderia pertencer pelo prejuízo de não ser explicado teoricamente. Verificou-se que os itens 10 e 12 saturaram em dois fatores diferentes, contudo, uma vez que ambos tinham um valor aceitável, por razões teóricas, optou-se por enquadrar os itens nos fatores com maior saturação. Assim sendo, foram considerados 13 itens para a escala utilizada neste estudo, com um total de 3 fatores. Esta solução fatorial explicou, no seu conjunto, 57.03% (o mesmo que na ACP, com rotação *varimax*, realizada anteriormente) da variância total da escala, a qual se distribuiu da seguinte forma pelos 3 fatores, a saber: F1 – *Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola* explicou 38.71% da variância total das respostas à escala; F2 – *Orientação para o Tempo Livre* explicou 9.93% e F3 – *Ausência de Ligação à Escola* explicou 8.39%.

Quadro 2. Análise de componentes principais com rotação *varimax* – Escala de Alienação Escolar

Itens	Componentes		
	1	2	3
13	.809		
8	.781		
5	.776		
2	.770		
11	.753		
10	.539	.504	
9	.490		
4		.801	
1		.758	
7		.744	
12		.474	.306
14			.752
6			.731
3			.456
Eigenvalues	5.419	1.390	1.175
% variância total explicada	38.709	9.928	8.393

O α de *Cronbach*, do total da escala com os 13 itens, é de .856. O quadro 3 sintetiza as propriedades dos itens descrevendo, para cada fator, os itens que o constituem. Para cada item é apresentada a respetiva média, desvio padrão e a correlação corrigida entre o item e o total do fator em que se insere, bem como o alfa de *Cronbach* do total do fator se o item em causa fosse removido. O α de *Cronbach* de cada fator em particular é indicado no desenvolvimento deste assunto.

Quadro 3. Propriedade dos itens para os factores da EAE

Fator	Item	M	DP	r	α
1	2	2.23	1.64	.716	.846
1	5	2.32	1.61	.736	.840
1	8	2.10	1.48	.743	.838
1	11	1.62	1.19	.635	.865
1	13	1.75	1.25	.718	.847
2	1	4.07	1.69	.613	.724
2	4	4.62	1.53	.638	.716
2	7	3.52	1.82	.602	.731
2	10	2.90	1.73	.532	.765
3	3	2.65	1.53	.250	.467
3	6	2.54	1.78	.292	.431
3	12	3.20	1.88	.263	.463
3	14	2.12	1.62	.382	.352

O fator F1 – *Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola* (cf. quadro 3), apresenta um bom coeficiente ($\alpha = .874$), e nenhum dos itens incrementaria a consistência interna da mesma se fosse removido (Field, 2007). As correlações entre os 5 itens que constituem o fator e o total do fator variam entre .635 e .743.

O fator F2 – *Orientação para o Tempo Livre* (cf. quadro 3), revelou possuir boa consistência ($\alpha = .787$), não incrementada pela remoção de nenhum dos 4 itens que a compõem, e as correlações item-total variam entre .532 e .638 (Field, 2007).

O fator F3 – *Ausência de Ligação à Escola* (cf. quadro 3), apresenta uma consistência interna ($\alpha = .501$) que não é aceitável (Nunnally e Bernstein, 1994), pelo que, em rigor científico, deveria ser excluído das análises que se seguem. Contudo, o investigador tomou a decisão de manter o fator, por um lado, para se manter fiel à escala original e, por outro, porque poderá obter níveis de consistência interna aceitáveis em estudos futuros. É necessário considerar também, o enquadramento desta investigação no âmbito das ciências sociais, sendo que a idade dos sujeitos e o conteúdo dos itens de resposta poderão influenciar o valor de alfa.

2. Estudo da dimensionalidade do Questionário AFRA

Elaborou-se um análise fatorial exploratória tendo como objetivo testar a existência das dimensões inerentes às respostas dadas aos itens da escala, de acordo com o agrupamento teórico proposto pelos autores da mesma. Deste modo, submetem-se os 54 itens a uma Análise de Componentes Principais (ACP), com rotação *varimax*. A medida *Kaiser-Meyer-Olkin* [KMO] de adequação de amostral foi de .871 e o teste de esfericidade de *Bartlett* revelou-se estatisticamente significativo ($\chi^2 = 10229.744$ (1431); $p = .000$), revelando uma boa adequação da amostra para este tipo de análise. Esta permitiu extrair 10 fatores que, no seu conjunto, conseguiram explicar 58.99% da variância total da escala. Contudo, apenas os fatores de F1 a F6, agruparam um número razoável de itens (6 ou mais), havendo fatores com apenas 1 e 3 itens.

Tendo em atenção os resultados obtidos e os 8 fatores teoricamente propostos pelos autores da escala, iniciou-se uma nova ACP com rotação *varimax* forçada a 8 fatores (cf. quadro 4). Assim, a rotação forçada convergiu em 8 iterações e a distribuição dos itens pelos fatores considerou-se mais próxima da teoricamente proposta. Na sua maioria, os itens saturaram apenas em um fator, havendo poucos casos em que o mesmo item carregasse em mais do que um fator, com cargas fatoriais significativas. No entanto, os itens 37, 47, 48 e 54 foram excluídos, tendo por base um critério: itens com cargas fatoriais inferiores a .4 no respetivo fator. Verificou-se que itens 31 e 39 saturavam em dois, pelo que foram aceites tendo em conta dois critérios: a) saturação fatorial mais elevada; b) melhor adequação teórica dos itens aos fatores. Assim sendo, foram aceites 50 itens para a escala utilizada neste estudo, com um total de 8 fatores. A presente solução fatorial explicou, no seu conjunto, 54.73% da variância total da escala, a qual se distribuiu da seguinte forma pelos 8 fatores, a saber: F1 - *Desvalorização da Escola* explicou 16.81% da variância total das respostas à escala; F2 - *Problemas de Comportamento e de Autorregulação* explicou 11.74%; F3 - *Ansiedade de Desempenho* explicou 7.41%; F4 - *Rejeição pelos Pares* explicou 5.46%; F5

- *Baixo Autoconceito Escolar* explicou 4.72%; F6 - *Ausência de Rotinas de Estudo* explicou 3.45%; F7 - *Desconfiança face aos Professores* explicou 2.78% e F8 - *Baixa Autoeficácia* explicou 2.37%.

Quadro 4. Análise de componentes principais com rotação *varimax* – Questionário AFRA

Itens	Componentes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
28	.765							
12	.759							
36	.725							
44	.705							
20	.703							
52	.671							
4	.607							
23	.509							.446
17		.839						
9		.821						
25		.796						
33		.676						
41		.654						
1		.649						
49		.636						
29			.806					
13			.722					
45			.720					
5			.662					
21			.652					
53			.586					
37			.356*					
18				.787				
10				.781				
2				.744				
26				.684				
42				.674				
50				.592				
34				.558				
3					.771			
51					.732			
35					.618			
11					.578			
19					.528			
31					.521			
43					.507			
27					.506			
14						.755		
6						.686		
38						.639		
22						.607		
39						.583		
46						.577		
30						.570		
47						.361*		
54						.346*		
24							.736	
32							.734	
16							.674	
8							.672	
40							.648	
15								.590
7								.483
48								.348*
Eigenvalues	9.076	6.340	4.001	2.947	2.548	1.862	1.501	1.278
% variância total explic	16.807	11.741	7.408	5.458	4.719	3.448	2.779	2.367

O α de *Cronbach*, do total da escala com os 50 itens, é de .887. Os quadros 5A e 5B sintetizam as propriedades dos itens descrevendo, para cada fator, os itens que o constituem. Para cada item é apresentada a respetiva média, desvio padrão e a correlação corrigida entre o item e o total do fator em que se insere, bem como o alfa de *Cronbach* do total do fator se o item em causa fosse removido. O α de *Cronbach* de cada fator em particular é indicado no desenvolvimento deste assunto.

Quadro 5.A. Propriedade dos itens para os factores da AFRA

Fator	Item	M	DP	<i>r</i>	α
1	4	1.48	1.25	.549	.868
1	12	1.15	1.04	.711	.842
1	20	.98	.95	.686	.846
1	28	1.58	1.20	.673	.847
1	36	1.26	1.04	.689	.845
1	44	1.00	.93	.646	.851
1	52	.90	.92	.605	.856
2	1	1.80	1.07	.581	.870
2	9	1.23	1.19	.750	.847
2	17	1.33	1.18	.783	.843
2	25	1.26	1.13	.749	.848
2	33	1.43	1.05	.608	.866
2	41	1.19	1.10	.553	.873
2	49	.89	.94	.596	.868
3	5	1.62	1.25	.512	.802
3	13	1.20	1.24	.588	.786
3	21	1.27	1.28	.560	.792
3	29	2.11	1.38	.733	.751
3	45	2.54	1.21	.611	.782
3	53	1.68	1.29	.481	.809
4	2	.73	.86	.628	.815
4	10	.72	.98	.692	.803
4	18	.85	1.00	.706	.800
4	26	.69	.95	.630	.813
4	34	.44	.75	.469	.836
4	42	.74	1.00	.592	.820
4	50	1.04	.90	.446	.841

O fator F1 - *Desvalorização da Escola* (cf. quadro 5A), apresenta um bom coeficiente ($\alpha = .869$), e nenhum dos itens incrementaria a consistência interna da mesma se fosse removido (Field, 2007). As correlações entre os 7 itens que constituem o fator e o total do fator variam entre .549 e .711.

O fator F2 - *Problemas de Comportamento e de Autorregulação* (cf. quadro 5A), revelou possuir boa consistência ($\alpha = .877$), não incrementada pela remoção de nenhum dos 7 itens que a compõem, e as correlações item-total variam entre .553 e .783 (Field, 2007).

O fator F3 - *Ansiedade de Desempenho* (cf. quadro 5A), apresenta uma boa consistência interna ($\alpha = .817$) que não é afetada pelo facto de ser retirado nenhum dos 6 itens que a constitui (Field, 2007). As correlações

item-total variam entre .481 e .733.

O fator F4 – *Rejeição pelos Pares* (cf. quadro 5A), revelou boa consistência ($\alpha = .841$), não incrementada pela ausência de nenhum dos 7 itens (Field, 2007). As correlações item-total do fator situam-se entre .446 e .706, considerando-se adequadas.

Quadro 5.B. Propriedade dos itens para os factores da AFRA

Fator	Item	M	DP	r	α
5	3	1.43	.88	.632	.781
5	11	1.42	1.16	.581	.784
5	19	1.67	1.06	.398	.810
5	27	1.39	1.15	.570	.786
5	31	1.38	.94	.400	.808
5	35	1.31	1.14	.524	.793
5	43	1.20	1.17	.504	.785
5	51	1.50	.94	.585	.785
6	6	1.38	1.14	.590	.800
6	14	1.51	1.07	.721	.778
6	22	1.15	1.00	.528	.809
6	30	2.00	1.16	.534	.809
6	38	1.45	1.23	.493	.818
6	39	1.40	1.10	.547	.807
6	46	1.41	.96	.610	.798
7	8	1.03	1.14	.595	.790
7	16	.79	1.02	.657	.768
7	24	.69	.84	.694	.766
7	32	.82	.97	.667	.767
7	40	1.08	1.08	.483	.822
8	7	.90	.88	.531	.643
8	15	.78	.84	.491	.688
8	23	.60	.76	.604	.561

O fator F5 – *Baixo Autoconceito Escolar* (cf. quadro 5B), apresenta um bom coeficiente ($\alpha = .813$), e nenhum dos itens incrementaria a consistência interna da mesma se fosse removido (Field, 2007). As correlações entre os 8 itens que constituem o fator e o total do fator variam entre .400 e .632.

O fator F6 – *Ausência de Rotinas de Estudo* (cf. quadro 5B), revelou possuir boa consistência ($\alpha = .826$), não incrementada pela remoção de nenhum dos 7 itens que a compõem, e as correlações item-total variam entre .493 e .721 (Field, 2007).

O fator F7 – *Desconfiança face aos Professores* (cf. quadro 5B), apresenta uma boa consistência interna ($\alpha = .818$) que não é afetada pelo facto de ser retirado nenhum dos 5 itens que a constitui (Field, 2007). As correlações item-total variam entre .483 e .694.

O fator F8 – *Baixa Autoeficácia* (cf. quadro 5B), revelou boa consistência ($\alpha = .719$), não incrementada pela ausência de nenhum dos 3 itens (Field, 2007). As correlações item-total do fator situam-se entre .491 e .604.

3. Análise da Alienação Escolar

3.1 Em função da amostra total

A análise que se segue foi realizada com recurso a um *t-test* para amostras emparelhadas. Com o intuito de estabelecer comparações entre as variáveis da alienação escolar, utilizaram-se as médias reduzidas à escala de classificação dos itens, de maneira a ter todas as dimensões à mesma escala.

Quadro 6. Médias, desvios-padrão e teste de diferença das médias da alienação escolar, em função da amostra total (n=410)

	Amostra total			
	M	DP	Mr	DP
F1	10.02	5.91	2.00*	1.18
F2	15.11	5.30	3.78*	1.33
F3	10.51	4.33	2.63*	1.08

*p<.001

EAE: F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

Os resultados sugerem que a variável *orientação para o tempo livre* é a mais significativa entre a amostra (cf. quadro 6), comparativamente à variável *não reconhecimento do valor instrumental da escola* ($t_{(409)}=-31.000$; $p<.01$), e à *ausência de ligação à escola* ($t_{(409)}=-18.110$; $p<.01$). Por sua vez, a comparação estabelecida entre as variáveis *ausência de ligação à escola* e *não reconhecimento do valor instrumental da escola* sugere uma maior propensão da amostra para a primeira ($t_{(409)}=-10.468$; $p<.01$).

Contudo, atendendo ao baixo valor das médias reduzidas à escala de classificação dos itens, os resultados observados sugerem que a população em estudo não apresenta sinais consideráveis de alienação.

3.2 Em função do sexo

Quadro 7. Médias, desvios-padrão e teste de diferença das médias da alienação escolar, em função do sexo

	Género				t	p
	Masculino (n=178)		Feminino (n=232)			
	M	DP	M	DP		
F1	2.11	1.22	1.92	1.15	1.639	.102
F2	4.05	1.27	3.57	1.33	3.684	.000**
F3	2.73	1.05	2.55	1.10	1.714	.087
EAE_Total	2.90	.97	2.62	.96	2.892	.004*

*p<.05; **p<.001

EAE: F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

Os resultados obtidos em função do sexo revelam diferenças estatisticamente significativas para a variável “*Alienação Escolar*” (cf. quadro 7). Especificamente, os rapazes são mais alienados em relação à escola do que as raparigas, sendo a “*Orientação para o Tempo Livre*” (F2), o fator que apresentam resultados mais elevados.

3.3 Em função do grupo etário

Para analisar variações nos fatores do risco em função da idade foram definidos dois grupos etários: o Grupo 1 que engloba os sujeitos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos e o Grupo 2 que compreende os sujeitos cujas idades variam entre os 13 e os 15 anos.

Quadro 8. Médias, desvios-padrão e teste de diferença das médias da alienação escolar, em função do grupo etário

	Grupo etário				t	p
	Grupo 1 (n=163)		Grupo 2 (n=247)			
	M	DP	M	DP		
F1	1.93	1.20	2.05	1.17	-1.022	.308
F2	3.57	1.42	3.92	1.24	-2.594	.010*
F3	2.55	1.05	2.68	1.10	-1.145	.253
EAE_Total	2.63	1.01	2.82	.95	-1.926	.052

*p<.05

Grupo 1: sujeitos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos; **Grupo 2:** sujeitos com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos; **EAE:** F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

Relativamente à variável “*Alienação Escolar*”, os resultados obtidos em função do grupo etário (cf. quadro 8), revelam diferenças estatisticamente significativas, indicando que os alunos mais velhos estão mais orientados para o tempo livre (F2) do que os alunos mais novos.

3.4 Em função do ciclo de escolaridade

A variável em estudo foi também analisada em função do ciclo de escolaridade (cf. quadro 9), onde se enquadraram o 2º ciclo (sujeitos que frequentam os 5º ou 6º anos) e o 3º ciclo (sujeitos que frequentam os 7º, 8º ou 9º anos de escolaridade).

Quadro 9. Médias, desvios-padrão e teste de diferença das médias da alienação escolar, em função do ciclo de escolaridade

	Ciclo de Escolaridade				t	p
	2º ciclo (n=131)		3º ciclo (n=279)			
	M	DP	M	DP		
F1	1.97	1.23	2.02	1.16	-.452	.651
F2	3.55	1.48	3.89	1.23	-2.426	.016*
F3	2.58	1.08	2.65	1.08	-.630	.529
EAE_Total	2.64	1.05	2.79	.93	-1.428	.151

*p<.05

2º ciclo: sujeitos que frequentam os 5º e 6º anos de escolaridade; **3º ciclo:** sujeitos que frequentam os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade; **EAE:** F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

Os resultados revelam uma maior evidência da alienação escolar nos alunos que frequentam o 3º ciclo de escolaridade, nomeadamente no facto de se encontram mais orientados para o tempo livre (F2), do que os alunos do 2º ciclo.

3.5 Em função do Nível Socioeconómico (NSE)

Quadro 10. Médias, desvios-padrão e teste de diferença das médias da alienação escolar, em função do nível socioeconómico familiar

	Nível Socioeconómico								F	p
	NSE Baixo (n=226)		NSE Médio (n=115)		NSE Elevado (n=39)		Desempregado (n=30)			
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
F1	2.05	1.19	1.97	1.15	1.54	.76	2.36	1.54	3.079	.025*
F2	3.82	1.31	3.70	1.33	3.55	1.12	4.05	1.64	1.002	.392
F3	2.62	1.11	2.52	1.02	2.74	1.12	3.00	1.02	1.695	.168
EAE Total	2.77	.97	2.67	.98	2.53	.72	3.07	1.21	2.065	.104

*p<.05

NSE = Nível Socioeconómico; **EAE:** F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

Relativamente à análise da variável “*Alienação Escolar*”, em função do nível socioeconómico familiar, os resultados obtidos (cf. quadro 10), demonstram que os sujeitos cujos pais se encontram desempregados são mais alienados, em termos escolares, no que respeita a manifestarem um menor reconhecimento do valor instrumental da escola (F1).

4. Análise dos Fatores de Risco Individuais do Aluno

4.1 Em função da amostra total

À semelhança da análise realizada anteriormente para a alienação escolar, também esta foi elaborada com recurso a um *t-test* para amostras emparelhadas (cf. quadro 11). Para se estabelecerem comparações entre as variáveis dos fatores de risco individuais do aluno, utilizaram-se as médias reduzidas à escala de classificação dos itens, de maneira a ter todas as dimensões à mesma escala.

Quadro 11. Médias, desvios-padrão e teste da diferença das médias dos fatores de risco individuais do aluno, em função da amostra total (n=410)

	Amostra total			
	M	DP	Mr	DP
F1	8.37	5.51	1.20*	.79
F2	9.15	5.83	1.31*	.83
F3	10.41	5.53	1.73*	.92
F4	5.20	4.63	.74*	.66
F5	11.30	5.56	1.41*	.70
F6	10.30	5.38	1.47*	.77
F7	4.41	3.80	.88*	.77
F8	2.28	1.99	.76*	.66

*p<.001

AFRA: F1=Desvalorização da Escola; F2=Problemas de Comportamento e de Autorregulação; F3=Ansiedade de Desempenho; F4=Rejeição pelos Pares; F5=Baixo Autoconceito Escolar; F6=Ausência de Rotinas de Estudo; F7=Desconfiança face aos Professores; F8=Baixa Autoeficácia

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre as médias reduzidas à escala de classificação dos itens dos quatro emparelhamentos realizados. Relativamente às comparações entre as médias reduzidas dos fatores *desvalorização da escola* (F1) e *rejeição pelos pares* (F4), oss resultados apontam para uma expressão mais acentuada da desvalorização da escola ($t_{(409)}=8.719$; $p<.001$).

De modo a perceber se os *problemas de comportamento e de autorregulação* (F2) se sobrepõem à *desconfiança face aos professores* (F7), compararam-se as médias reduzidas, verificando-se uma predominância dos problemas de comportamento e de autorregulação relativamente à desconfiança face aos professores ($t_{(409)}=8.692$; $p<.001$).

Quando comparadas as médias reduzidas entre os fatores F3 e F5, verifica-se que a *ansiedade de desempenho* (F3) apresenta maior expressão do que o baixo *autoconceito escolar* (F5) ($t_{(409)}=7.161$; $p<.001$).

Realizaram-se comparações entre as médias reduzidas à escala de classificação dos itens entre os fatores *ausência de rotinas de estudo* (F6) e *baixa autoeficácia* (F8), constatando-se resultados bastante superiores para o F6 ($t_{(409)}=17.697$; $p<.001$).

4.2 Em função do sexo

Quadro 12. Médias, desvios-padrão e teste da diferença das médias dos fatores de risco individuais do aluno, em função do sexo

	Gênero				t	p
	Masculino (n=178)		Feminino (n=232)			
	M	DP	M	DP		
F1	1.19	.86	1.20	.73	-.056	.955
F2	1.47	.83	1.18	.82	3.589	.000*
F3	1.46	.94	1.94	.85	-5.442	.000*
F4	.77	.72	.73	.61	.623	.534
F5	1.26	.60	1.53	.75	-3.834	.000*
F6	1.68	.80	1.31	.71	4.996	.000*
F7	.97	.84	.82	.71	1.934	.054
F8	.76	.66	.76	.66	.004	.997
AFRA Total	1.24	.44	1.22	.40	.317	.752

*p<.001

AFRA: F1=Desvalorização da Escola; F2=Problemas de Comportamento e de Autorregulação; F3=Ansiedade de Desempenho; F4=Rejeição pelos Pares; F5=Baixo Autoconceito Escolar; F6=Ausência de Rotinas de Estudo; F7=Desconfiança face aos Professores; F8=Baixa Autoeficácia

Os resultados obtidos em função do sexo revelam que os rapazes tendem a apresentar mais problemas de comportamento e autorregulação (F2) e possuem menos rotinas de estudo (F6) do que as raparigas (cf. quadro 12). Contudo, esta tendência inverte-se nos fatores F3, o que significa que as raparigas manifestam mais ansiedade de desempenho do que os rapazes e F5, revelando também elas um autoconceito escolar mais baixo. No que respeita aos fatores F1, F4, F7 e F8 as diferenças entre as médias não foram estatisticamente significativas.

4.3 Em função do grupo etário

Para analisar variações nos fatores de risco em função da idade foram definidos dois grupos etários: o Grupo 1 que engloba os sujeitos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos e o Grupo 2 que compreende os sujeitos cujas idades variam entre os 13 e os 15 anos.

Quadro 13. Médias, desvios-padrão e teste da diferença das médias dos fatores de risco individuais do aluno, em função do grupo etário

	Grupo etário				t	p
	Grupo 1 (n=163)		Grupo 2 (n=247)			
	M	DP	M	DP		
F1	.91	.63	1.38	.83	-6.191	.000**
F2	1.26	.88	1.34	.80	-.950	.343
F3	1.74	.89	1.73	.94	.182	.855
F4	.86	.69	.67	.63	2.837	.005*
F5	1.42	.72	1.41	.68	.128	.898
F6	1.30	.77	1.58	.75	-3.720	.000**
F7	.75	.69	.97	.81	-2.801	.005*
F8	.56	.58	.89	.68	-4.996	.000**
AFRA Total	1.15	.44	1.28	.39	-3.084	.002*

*p<.05; **p<.001

Grupo 1: sujeitos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos; **Grupo 2:** sujeitos com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos; **AFRA:** F1=Desvalorização da Escola; F2=Problemas de Comportamento e de Autorregulação; F3=Ansiedade de Desempenho; F4=Rejeição pelos Pares; F5=Baixo Autoconceito Escolar; F6=Ausência de Rotinas de Estudo; F7=Desconfiança face aos Professores; F8=Baixa Autoeficácia

Relativamente à variável “*fatores de risco individuais do aluno*”, os resultados registam diferenças estatisticamente significativas, em função do grupo etário (cf. quadro 13). Concretamente, os sujeitos mais velhos tendem a desvalorizar mais a escola (F1), possuem menos rotinas de estudo (F6), desconfiam mais dos professores (F7) e apresentam autoeficácia mais baixa (F8), do que os alunos mais novos. No entanto, os indivíduos mais novos sentem-se mais rejeitados pelos pares (F4), comparativamente aos sujeitos mais velhos.

4.4 Em função do ciclo de escolaridade

A variável em estudo foi também analisada em função do ciclo de escolaridade (cf. quadro 14), onde se enquadraram o 2º ciclo (sujeitos que frequentam os 5º ou 6º anos) e o 3º ciclo (sujeitos que frequentam os 7º, 8º ou 9º anos de escolaridade).

Quadro 14. Médias, desvios-padrão e teste da diferença das médias dos fatores de risco individuais do aluno, em função do ciclo de escolaridade

	Ciclo de Escolaridade				t	p
	2º ciclo (n=131)		3º ciclo (n=279)			
	M	DP	M	DP		
F1	.95	.65	1.31	.82	-4.379	.000**
F2	1.29	.96	1.32	.77	-.348	.728
F3	1.78	.91	1.71	.93	.707	.480
F4	.90	.73	.67	.62	3.371	.001*
F5	1.50	.77	1.37	.66	1.705	.089
F6	1.36	.83	1.52	.73	-1.948	.052
F7	.72	.66	.96	.81	-3.022	.003*
F8	.61	.62	.83	.67	-3.107	.002*
AFRA Total	1.19	.48	1.25	.38	-1.111	.232

*p<.05; **p<.001

2º ciclo: sujeitos que frequentam os 5º e 6º anos de escolaridade; **3º ciclo:** sujeitos que frequentam os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade; **AFRA:** F1=Desvalorização da Escola; F2=Problemas de Comportamento e de Autorregulação; F3=Ansiedade de Desempenho; F4=Rejeição pelos Pares; F5=Baixo Autoconceito Escolar; F6=Ausência de Rotinas de Estudo; F7=Desconfiança face aos Professores; F8=Baixa Autoeficácia

Os resultados revelam uma maior evidência dos fatores de risco individuais do aluno nos sujeitos que frequentam o 3º ciclo de escolaridade, nomeadamente no facto de desvalorizarem mais a escola (F1), desconfiarem mais dos professores (F7) e possuírem menor autoeficácia (F8), relativamente aos alunos do 2º ciclo. Contudo, são alunos que frequentam os 5º e 6º anos que se sentem mais rejeitados pelos pares (F4). As diferenças entre médias dos fatores F2, F3, F5 e F6 não se sagraram estatisticamente significativas.

4.5 Em função do Nível Socioeconómico (NSE)

Quadro 15. Médias, desvios-padrão e teste da diferença das médias dos fatores de risco individuais do aluno, em função do nível socioeconómico familiar

	Nível Socioeconómico								F	p
	NSE Baixo (n=226)		NSE Médio (n=115)		NSE Elevado (n=39)		Desempregado (n=30)			
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
F1	1.18	.80	1.26	.77	1.06	.69	1.21	.92	.689	.559
F2	1.34	.81	1.26	.82	.99	.70	1.67	1.04	4.051	.007*
F3	1.80	.91	1.73	.93	1.41	.78	1.67	1.21	2.132	.096
F4	.79	.72	.68	.56	.64	.62	.76	.62	1.107	.346
F5	1.52	.72	1.31	.64	.95	.55	1.55	.67	9.241	.000**
F6	1.58	.80	1.36	.72	1.19	.60	1.45	.75	4.351	.005*
F7	.88	.77	.90	.77	.77	.61	.95	1.00	.278	.841
F8	.79	.66	.74	.64	.54	.59	.92	.83	2.214	.086
AFRA Total	1.28	.43	1.19	.39	.98	.34	1.31	.41	6.993	.000**

*p<.05; **p<.001

NSE = Nível Socioeconómico; **AFRA:** F1=Desvalorização da Escola; F2=Problemas de Comportamento e de Autorregulação; F3=Ansiedade de Desempenho; F4=Rejeição pelos Pares; F5=Baixo Autoconceito Escolar; F6=Ausência de Rotinas de Estudo; F7=Desconfiança face aos Professores; F8=Baixa Autoeficácia

Na variável “*fatores de risco individuais do aluno*”, os resultados analisados mostram diferenças estatisticamente significativas, em função do nível socioeconômico familiar (cf. quadro 15). Especificamente, os resultados indicam que, os sujeitos cujos pais se encontram desempregados apresentam mais problemas de comportamento e de autorregulação (F2) e menor autoconceito escolar (F5), comparativamente aos sujeitos dos restantes níveis socioeconômicos. Contudo, são os alunos que pertencem a um nível socioeconômico familiar baixo que demonstram maior ausência de rotinas de estudo (F6).

5. Análise da relação entre os fatores de risco individuais do aluno e a alienação escolar

5.1 Em função da amostra total

Quadro 16. Correlações entre a alienação escolar (EAE) e os fatores de risco individuais do aluno (AFRA), na amostra total (n=410)

		AFRA								
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	AFRA Total
EAE	F1	.442**	.286**	.028	.110*	.223**	.371**	.468**	.338**	.508**
	F2	.253**	.260**	.110*	.069	.173**	.432**	.393**	.247**	.439**
	F3	.288**	.086	.029	.191**	.132**	.280**	.326**	.308**	.348**
	EAE Total	.411**	.272**	.069	.146**	.222**	.450**	.494**	.386**	.540**

*p<.05; **p<.01

AFRA: F1=Desvalorização da Escola; F2=Problemas de Comportamento e de Autorregulação; F3=Ansiedade de Desempenho; F4=Rejeição pelos Pares; F5=Baixo Autoconceito Escolar; F6=Ausência de Rotinas de Estudo; F7=Desconfiança face aos Professores; F8=Baixa Autoeficácia; **EAE:** F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

As correlações entre os fatores de risco individuais do aluno (AFRA) e a alienação escolar (EAE) revelam-se estatisticamente significativas para os valores totais da AFRA, como observável no quadro 16, apresentando uma valência positiva ($\rho=.540^1$; $p<.01$), tratando-se de uma correlação forte¹. Verifica-se, também que existem correlações positivas moderadas entre os diferentes fatores da AFRA e a EAE. Os resultados indicam que quanto maior a desconfiança dos alunos face aos professores (F7; $\rho=.494$;

¹ Para interpretar os valores das correlações obtidas foi considerada a classificação de Cohen (2008), com valores de 0 a indicar correlações nulas; valores entre .01 e .09 correlações muito fracas, valores entre .10 e .29 correlações fracas; valores entre .30 e .49 correlações moderadas; valores entre .50 e .89 correlações fortes; valores entre .90 e .99 correlações muito fortes e valores iguais a 1.00 correlações perfeitas

$p < .01$), quanto maior a ausência de rotinas de estudo (F6; $\rho = .450$; $p < .01$), quanto maior a desvalorização da escola (F1; $\rho = .411$; $p < .01$) e quanto maior o sentimento de baixa autoeficácia (F8; $\rho = .386$; $p < .01$), maior a alienação escolar dos alunos. Por sua vez, a ansiedade de desempenho (F3) foi o único fator que, na sua globalidade, não revelou uma correlação estatisticamente significativa. Relativamente à alienação escolar, o não reconhecimento do valor instrumental da escola (F1) é o fator que mais se correlaciona com os diferentes fatores de risco individuais do aluno, estabelecendo uma correlação positiva forte ($\rho = .508$; $p < .01$). Por sua vez, a orientação para o tempo livre (F2) e a ausência de ligação à escola (F3) estabelecem correlações moderadas ($\rho = .439$; $p < .01$; $\rho = .348$; $p < .01$, respetivamente) com o total da AFRA.

5.2 Em função do sexo

O quadro seguinte (cf. quadro 17) apresenta a análise da relação entre os fatores de risco individuais do aluno e a alienação escolar, considerando a variável sexo.

Quadro 17. Correlação entre os fatores de risco individuais do aluno e a alienação escolar, em função do sexo (n=410)

		Sexo								
		AFRA								
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	AFRA T
F1	M	.465**	.257**	.081	.055	.281**	.459**	.492**	.369**	.538**
	F	.425**	.294**	.025	.159*	.223**	.276**	.437**	.392**	.483**
F2	M	.320**	.183*	.176*	.070	.182*	.456**	.357**	.203**	.443**
	F	.207**	.275**	.156*	.060	.233**	.369**	.412**	.287**	.446**
EAE	M	.341**	.010	.078	.161*	-.008	.206**	.390**	.223**	.301**
	F	.247**	.120	.033	.216**	.245**	.323**	.263**	.373**	.388**
EAE	M	.466**	.201**	.135	.108	.205**	.473**	.510**	.333**	.537**
	F	.371**	.295**	.090	.175**	.289**	.298**	.470**	.434**	.548**

* $p < .05$; ** $p < .01$

M=Masculino; **F**=Feminino; **AFRA**: F1=Desvalorização da Escola; F2=Problemas de Comportamento e de Autorregulação; F3=Ansiedade de Desempenho; F4=Rejeição pelos Pares; F5=Baixo Autoconceito Escolar; F6=Ausência de Rotinas de Estudo; F7=Desconfiança face aos Professores; F8=Baixa Autoeficácia; AFRA T= AFRA Total **EAE**: F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

Considerando a relação entre os fatores de risco individuais do aluno e a alienação escolar, em função do sexo, conclui-se que as correlações entre a AFRA e a EAE revelam-se estatisticamente significativas para os valores totais, tanto para o sexo masculino ($\rho=.537$; $p<.01$), como para o feminino ($\rho=.548$; $p<.01$), estabelecendo correlações positivas fortes.

Quando analisadas em função dos diversos fatores de risco individuais, verificam-se correlações positivas moderadas para ambos os sexos, excetuando o fator F3 (“*Ansiedade de Desempenho*”) e F4 (“*Rejeição pelos Pares*”, apenas para o sexo masculino) que não obtiveram correlações estatisticamente significativas. Relativamente ao fator F7 (“*Desconfiança face aos Professores*”) verifica-se a existência de uma correlação forte ($\rho=.510$; $p<.01$) para os rapazes e uma correlação moderada ($\rho=.470$; $p<.01$) no que respeita às raparigas, com a alienação escolar. Observam-se correlações positivas moderadas entre os fatores F1 (“*Desvalorização da Escola*”), para ambos os sexos ($\rho=.466$; $p<.01$, $\rho=.371$; $p<.01$), F6 (“*Ausência de Rotinas de Estudo*”), para o sexo masculino ($\rho=.473$; $p<.01$) e F8 (“*Baixa Autoeficácia*”), para ambos os sexos ($\rho=.333$; $p<.01$, $\rho=.434$; $p<.01$), e a alienação escolar. Estes resultados indicam que quanto mais os alunos desvalorizam a escola (F1), quanto mais ausência de rotinas de estudos possuírem (F6) e quanto mais baixa autoeficácia apresentarem, maior a alienação escolar, especialmente no que respeita ao aumento do *não reconhecimento do valor instrumental da escola* (F1; $\rho=.538$; $.483$; $p<.01$) e orientação para o tempo livre (F2; $\rho=.443$; $.446$; $p<.01$).

5.3 Em função do grupo etário

O quadro 18 apresenta os resultados da relação entre os fatores de risco individuais do aluno e a alienação escolar, considerando a variável grupo etário.

Quadro 18. Correlação entre os fatores de risco individuais do aluno e a alienação escolar, em função do grupo etário (n=410)

		Grupo Etário								
		AFRA								
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	AFRA T
F1	Gp1	.268**	.349**	.236**	.151	.377**	.432**	.387**	.344**	.529**
	Gp2	.547**	.237**	-.103	.094	.115	.324**	.514**	.403**	.491**
F2	Gp1	.106	.294**	.206**	.148	.208**	.457**	.308**	.150	.408**
	Gp2	.304**	.226**	.046	.039	.150*	.390**	.437**	.277**	.445**
EAE	Gp1	.162*	.132	.134	.166*	.156*	.217**	.232**	.250**	.285**
	Gp2	.345**	.051	-.032	.227**	.118	.313**	.370**	.333**	.389**
EAE	Gp1	.220**	.329**	.239**	.186*	.312**	.464**	.384**	.302**	.509**
	Gp2	.507**	.223**	-.042	.142*	.158*	.452**	.555**	.424**	.554**
Total										

*p<.05; **p<.01

Gp1: sujeitos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos; **Gp2:** sujeitos com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos; **AFRA:** F1=Desvalorização da Escola; F2=Problemas de Comportamento e de Autorregulação; F3=Ansiedade de Desempenho; F4=Rejeição pelos Pares; F5=Baixo Autoconceito Escolar; F6=Ausência de Rotinas de Estudo; F7=Desconfiança face aos Professores; F8=Baixa Autoeficácia; AFRA T= AFRA Total; **EAE:** F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

Quando se analisa a relação entre os fatores de risco individuais do aluno e a alienação escolar, em função do grupo etário, verificam-se correlações positivas fortes entre a AFRA e a EAE, tendo em conta os valores totais, tanto para os alunos mais novos ($\rho=.509$; $p<.01$), como para os alunos mais velhos ($\rho=.554$; $p<.01$).

Observam-se correlações positivas fortes ($\rho=.555$; $p<.01$, $\rho=.507$; $p<.01$, respetivamente), para o grupo etário mais velho, entre os fatores de risco individuais do aluno F7 (“*Desconfiança face aos Professores*”) e F1 (“*Desvalorização da Escola*”), e o fator F1 da alienação escolar indicando que, quanto mais os desvalorizam a escola (F1) e mais desconfiam dos professores (F7), maior é a sua alienação perante a escola, especialmente no que respeita ao aumento do “*Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola*” (F1, $\rho=.487$; $p<.01$). São também observadas várias correlações positivas moderadas entre os fatores da AFRA e da EAE. Para o grupo dos alunos mais velhos, evidenciam-se correlações moderadas ($\rho=.452$; $p<.01$, $\rho=.424$; $p<.01$, respetivamente) para os fatores de risco individuais F6 e F8, indicando que quanto maior a “*Ausência de Rotinas de Estudo*” (F6) e quanto maior a “*Baixa Autoeficácia*” (F8), maior a alienação escolar. Para o grupo dos alunos mais novos, observam-se correlações moderadas ($\rho=.464$; $p<.01$, $\rho=.384$; $p<.01$, $\rho=.329$; $p<.01$, $\rho=.312$; $p<.01$, $\rho=.302$; $p<.01$, respetivamente) para os fatores de risco individuais F6, F7, F2, F5 e F8 apontando para o facto de que quanto maior for a *Ausência de Rotinas de Estudo* (F6), quanto maior

for a *Desconfiança face aos Professores* (F7), quanto mais forem os *Problemas de Comportamento e de Autorregulação* (F2), quanto maior for o *Baixo Autoconceito Escolar* (F5) e quanto maior for a percepção de *Baixa Autoeficácia* (F8), maior será a alienação escolar destes alunos, especialmente no que respeita ao “*Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola*” ($\rho=.529$; $p<.01$) e à “*Orientação para o Tempo Livre*” ($\rho=.408$; $p<.01$).

5.4 Em função do ciclo de escolaridade

No quadro 19 podem-se observar os resultados da relação entre os fatores de risco individuais do aluno e a alienação escolar, considerando a variável ciclo de escolaridade.

Quadro 19. Correlação entre os fatores de risco individuais do aluno e a alienação escolar, em função do ciclo de escolaridade (n=410)

		Ciclo de Escolaridade								
		AFRA								AFRA T
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	
F1	2º clo	.274**	.343**	.225**	.205*	.377**	.435**	.381**	.381**	.531**
	3º clo	.522**	.251**	-.067	.062	.140*	.335**	.510**	.383**	.495**
F2	2º clo	.055	.269**	.257**	.209*	.230**	.424**	.264**	.142	.401**
	3º clo	.321**	.254**	.037	.010	.156**	.426**	.447**	.284**	.460**
EAE	2º clo	.234**	.122	.198*	.254**	.240**	.213*	.284**	.323**	.358**
	3º clo	.310**	.066	-.047	.170**	.080	.315**	.342**	.300**	.344**
EAE	2º clo	.222*	.311**	.276**	.264**	.346**	.448**	.377**	.336**	.528**
Total	3º clo	.489**	.246**	-.033	.094	.159**	.445**	.546**	.404**	.545**

* $p<.05$; ** $p<.01$

2º clo: sujeitos que frequentam os 5º e 6º anos de escolaridade; **3º clo:** sujeitos que frequentam os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade; **AFRA:** F1=Desvalorização da Escola; F2=Problemas de Comportamento e de Autorregulação; F3=Ansiedade de Desempenho; F4=Rejeição pelos Pares; F5=Baixo Autoconceito Escolar; F6=Ausência de Rotinas de Estudo; F7=Desconfiança face aos Professores; F8=Baixa Autoeficácia; AFRA T= AFRA Total; **EAE:** F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

Analisando a relação entre os fatores de risco individuais do aluno e a alienação escolar, em função do ciclo de escolaridade, verificam-se correlações positivas fortes entre a AFRA e a EAE, tendo em conta os valores totais, tanto para os alunos do 2º ciclo de escolaridade ($\rho=.528$; $p<.01$), como para os alunos do 3º ciclo de escolaridade ($\rho=.545$; $p<.01$).

A este respeito, observam-se correlações positivas fortes ($\rho=.522$;

$p < .01$, $\rho = .510$; $p < .01$, respetivamente) para os alunos do 3º ciclo, entre os fatores de risco individuais do aluno F1 (“*Desvalorização da Escola*”) e F7 (“*Desconfiança face aos Professores*”), e o fator F1 da alienação escolar que nos indica que, quanto mais os alunos desvalorizam a escola (F1) e mais desconfiam dos professores (F7), maior é o aumento do “*Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola*” (F1). Ainda relativamente ao 3º ciclo são observadas correlações positivas moderadas ($\rho = .445$; $p < .01$, $\rho = .404$; $p < .01$, respetivamente) para os fatores de risco individuais F6, e F8, indicando que quanto maior a “*Ausência de Rotinas de Estudo*” (F6) e quanto maior a “*Baixa Autoeficácia*” (F8) dos alunos, maior a alienação escolar. Relativamente ao grupo dos alunos do 2º ciclo, observam-se correlações moderadas ($\rho = .448$; $p < .01$, $\rho = .377$; $p < .01$, $\rho = .346$; $p < .01$, $\rho = .336$; $p < .01$, $\rho = .311$; $p < .01$, respetivamente) para os fatores de risco individuais F6, F7, F5, F8 e F2, apontando para o facto de que quanto maior a *Ausência de Rotinas de Estudo* (F6), quanto maior a *Desconfiança face aos Professores* (F7), quanto maior o *Baixo Autoconceito Escolar* (F5), quanto maior a *Baixa Autoeficácia* (F8) e quanto maiores os *Problemas de Comportamento e de Autorregulação* (F2), maior é alienação escolar destes alunos.

6. Efeito preditor dos fatores de risco individuais do aluno na alienação escolar

Quadro 20. Sumário do modelo de regressão linear múltipla para a alienação escolar

	R	R ²	F	p
Modelo Global	.631	.398	33.118	.000*

* $p < .001$

Para a realização dos estudos apresentados neste ponto, recorreu-se a estatísticas de regressão linear múltipla. Mediante a análise do quadro 20, pode observar-se que o modelo composto pela variável independente *Fatores de Risco Individuais do Aluno* é estatisticamente significativo, explicando 39,8% da variância da Alienação Escolar.

Quadro 21. Coeficientes de regressão linear múltipla para os fatores de risco individuais do aluno

AFRA	Beta	t	p
F1	.167	2.646	.008*
F3	.056	.895	.371
F4	-.025	-.445	.657
F5	.018	.262	.793
F6	.227	2.957	.003*
F7	.277	4.760	.000**
F8	.096	1.952	.052
AFRA Total	.092	.563	.573

* $p < .05$; ** $p < .001$

AFRA: F1=Desvalorização da Escola; F2=Problemas de Comportamento e de Autorregulação; F3=Ansiedade de Desempenho; F4=Rejeição pelos Pares; F5=Baixo Autoconceito Escolar; F6=Ausência de Rotinas de Estudo; F7=Desconfiança face aos Professores; F8=Baixa Autoeficácia; **EAE:** F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

Analisando os coeficientes de regressão de cada um dos fatores da AFRA (cf. Quadro 21), verifica-se que são os fatores F7 (“*Desconfiança face aos Professores*”), F6 (“*Ausência de Rotinas de Estudo*”) e F1 (“*Desvalorização da Escola*”) que melhor conseguem explicar ($\beta = .277$; $p < .001$, $\beta = .227$; $p < .05$, $\beta = .167$; $p < .05$, respetivamente) a alienação escolar.

V – Discussão

A alienação escolar é o resultado de um processo contínuo de desmotivação e desinteresse pela escola (Brown et al., 2003). Hascher & Hagenauer (2010) salientam para o facto de a alienação escolar representar uma falha no processo de identificação do aluno perante a instituição escolar, bem como um processo gradual de distração emocional perante os valores e objetivos académicos. Embora a alienação escolar se constitua um fenómeno que engloba um grande número de alunos, em Portugal os estudos nesta área são ainda muito escassos.

De um ponto de vista científico, este fenómeno poderá ser explicado pelo paradigma dos fatores de risco, que estuda o efeito das variáveis escolares, familiares, sociodemográficas e cognitivas, na probabilidade de o aluno ser bem-sucedido, ou não, ao nível escolar. No entanto, tendo em conta o potencial de influência reduzido imputado a algumas destas variáveis, os estudos têm enfatizado cada vez mais o papel ativo do aluno no próprio processo de aprendizagem (Lourenço, 1996, cit in Miguel et. al,

2012^a; Sanches & Taborda-Simões, 2006 in Taborda-Simões, Machado, Vale-Dias, & Nobre-Lima, 2006).

Assim, sendo esta uma problemática bastante atual e enfática, ainda que com muitas limitações associadas à ideia de não envolvimento, isolamento social, desapego, ausência de normas, e tendo em conta a importância que o aluno desempenha na sua aprendizagem, surgiu o interesse em levar a cabo este estudo.

Os resultados da Escala de Alienação Escolar foram submetidos a um procedimento de Análise de Componentes Principais. Contrariamente à organização unifatorial que o estudo de adaptação desta escala tinha sugerido (Oliveira, 2013), no presente estudo foi possível encontrar uma estrutura fatorial com três fatores, semelhante à original (Hascher & Hagenauer, 2010). Embora o fator F3 – *Ausência de Ligação* não tenha apresentado uma consistência interna aceitável ($\alpha = .501$), o mesmo não foi excluído, pelas razões já apresentadas. No entanto, os restantes fatores apresentaram uma boa consistência interna, o que permitiu um estudo mais minucioso da alienação escolar, contribuindo para o enriquecimento das análises que assim, se tornaram possíveis de efetuar.

Relativamente ao questionário AFRA, os resultados foram submetidos ao procedimento ACP onde se confirmou a saturação dos itens pelos 8 fatores tal como sugerido no estudo da adaptação do instrumento (Miguel et al., 2011). Comparativamente ao estudo de Miguel (2011), verificou-se que os fatores F3 – *Ansiedade de Desempenho*, F6 – *Ausência de Rotinas de Estudo*, e F7 – *Desconfiança face aos Professores* ($\alpha = .817$, $\alpha = .826$ e $\alpha = .818$, respetivamente), apresentaram valores de consistência interna superiores. Este dado poderá explicar o facto dos fatores F6 e F7 terem assumido correlações mais elevadas com a alienação escolar.

Com esta investigação pretendeu-se conhecer a dimensão do fenómeno alienação escolar numa amostra de alunos do 2º e 3º ciclos de escolaridade e analisar a sua relação com alguns fatores de risco individuais do aluno, tais como, “Desvalorização da escola”, “Problemas de comportamento e de autorregulação”, “Ansiedade de desempenho”, “Rejeição pelos pares”, “Baixo autoconceito escolar”, “Ausência de rotinas de estudo”, “Desconfiança face aos professores” e “Baixa autoeficácia”. De igual modo, desejou-se averiguar em que medida estes fatores de risco são preditores da alienação escolar.

Ao analisar a alienação escolar nesta amostra, os resultados indicaram que, na sua generalidade, os rapazes são mais orientados para o tempo livre, do que as raparigas. Estes resultados parecem estar de acordo com as hipóteses apontadas pelo *Educational Testing Service* (ETS, 2005) que pretenderam explicar o porquê dos rapazes serem mais alienados, a saber: i) influência do contexto socioeconómico; ii) diferentes atitudes e

comportamentos relativamente à escola e à aprendizagem; iii) efeitos dos estereótipos (Greene & Winters, 2005).

Do ponto de vista estrutural, considera-se pertinente atentar agora na análise reflexiva dos resultados relativos aos fatores de risco individuais do aluno. A este respeito, verificou-se que os rapazes parecem apresentar mais problemas de comportamento e de autorregulação, bem como maior ausência de rotinas de estudo. Contudo, as raparigas manifestam maior ansiedade de desempenho e menor autoconceito escolar. Relativamente a estes resultados, quando analisado o estudo de Miguel (2011), acerca dos fatores de risco para o insucesso escolar, verifica-se que a autora também considerou os fatores acima referidos como importantes para o insucesso escolar, excetuando a ansiedade de desempenho que, na sua investigação evidenciou-se mais nos rapazes. Do mesmo modo, os resultados alcançados no presente estudo vão ao encontro da literatura que associa aos rapazes problemas mais externalizantes e às raparigas problemáticas mais internalizantes (Almeida, Miranda, Guisande, 2008), expressando experiências de vida, estilos cognitivos, aspetos desenvolvimentais, biológicos e genéticos diferenciados. Jamieson, Lydon, Stewart & Zanna (1987), após estudarem a relação entre comportamentos externalizantes e desempenho escolar, concluíram que, na adolescência, os problemas de comportamento desviante estão claramente ligados às dificuldades de aprendizagem e rendimentos escolares.

Os resultados obtidos em função do grupo etário são coerentes com os obtidos em função do ciclo de escolaridade, possivelmente porque os alunos que pertencem ao grupo etário 1 são maioritariamente os mesmos que frequentam o 2º ciclo, verificando-se o mesmo entre o grupo etário 2 e o 3º ciclo. Assim, verifica-se que os alunos mais velhos e os do 3º ciclo de escolaridade, tendem a desvalorizar mais a escola, a desconfiarem mais dos professores e a apresentarem autoeficácia mais baixa.

Segundo o estudo de Gonçalves (2012), é visível uma diferença de atitudes face à escola entre os alunos mais novos e os mais velhos. Assim, os estudantes do 3º ciclo tendem a ser mais desligados das tarefas escolares e revelam uma atitude de despreocupação em relação à aprendizagem. Segundo Meneses, Lemos & Rodrigues (2010), os alunos mais velhos não têm apenas objetivos académicos; pretendem igualmente alcançar objetivos sociais e relacionais, valorizando o estatuto intelectual, aparência e atributos físicos, popularidade e satisfação. Todas estas necessidades inerentes ao desenvolvimento psicossocial, contribuem para uma diminuição do tempo e do esforço investidos pelos alunos na realização das tarefas escolares. Com a entrada no 3º ciclo, verifica-se um aumento da carga horária e da exigência dos conteúdos programáticos, o que poderá evidenciar ainda mais as dificuldades que alguns alunos já sentiam no 2º ciclo de escolaridade, aumentando a perceção de baixa autoeficácia do aluno. Todos estes aspetos contribuem para o desinteresse do aluno, pelo que é importante implementar programas de intervenção que procurem atenuar a diminuição das atitudes

face à aprendizagem, incidindo não só nos conteúdos programáticos mas também, nas relações com os colegas, professores e funcionários. Neste contexto, Akey (2006) refere que é fundamental trabalhar as questões motivacionais dos alunos desde cedo, com o objetivo de inculcar o gosto pela escola e estimular a motivação intrínseca. A este respeito, o apoio e a motivação prestados pelos professores, aos alunos, influenciam o rendimento escolar (Roldão, 2000). De igual forma, o professor é responsável por criar estratégias de aprendizagens que aumentem a motivação intrínseca dos alunos (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Os alunos mais velhos apresentam ainda, maior ausência de rotinas de estudo, comparativamente com os mais novos. Para além deste aspeto estar associado com questões de desenvolvimento psicossocial e falta de motivação intrínseca, poderá também estar relacionado com o facto dos alunos desinteressados não valorizarem a preparação das tarefas escolares solicitadas (Koh & Steers, 1995, Skarlicki & Latham, 1995, cit in Rego & Sousa, 1999). Outro aspeto associado à falta de hábitos de estudo pode ter a ver com o evitamento antecipado do fracasso, ou seja, é mais tranquilizador o aluno atribuir uma má nota que teve à sua falta de estudo, do que à sua incapacidade para atingir um resultado positivo.

Relativamente ao nível socioeconómico (NSE) familiar verificou-se que os alunos cujos pais se encontram desempregados, tendem a ser mais alienados, não reconhecendo o valor instrumental da escola, manifestando mais problemas de comportamento e de autorregulação e um autoconceito escolar mais baixo, comparativamente com os alunos de outros NSE. Já os alunos de NSE familiar baixo apresentam menos hábitos de estudo e de organização, quando comparados com os alunos de outros NSE.

Vários estudos têm demonstrado que as práticas educativas das famílias estão intimamente associadas à sua condição social (Domingos, Barrada, Rainha & Neves, 1986; Seabra, 1997; Lautrey, 1980 cit. In Diogo, 2006), apontando para o facto de as famílias das classes mais elevadas adotarem estratégias potenciadoras da carreira escolar dos seus filhos. Os recursos possuídos e o *ethos* de classe, decorrentes da posição ocupada pelas famílias na estrutura social, condicionam ações e ambições (Diogo, 2006). Contributos da sociologia salientaram para o facto de o investimento que os indivíduos fazem na escola não ser um fenómeno puramente individual, devendo este ser situado na família. São estas que protagonizam a procura de educação, fazendo escolhas e desenvolvendo estratégias que visam o sucesso escolar. Ora, se por um lado as famílias que se enquadram num NSE mais elevado valorizam mais a escola e incentivam os seus filhos a estudarem e investirem na escola, por outro lado, as famílias de NSE mais baixo têm outra visão, e geralmente adotam uma posição de desinteresse no percurso escolar dos filhos. A este respeito, a literatura salienta que os sujeitos que abandonaram a escola precocemente ou que têm baixa escolarização (por exemplo possuírem apenas o 9º ano), dispõem de um nível de escolaridade mais baixo, o que está relacionado com maior probabilidade de desemprego, bem como maior dificuldade em encontrar um emprego estável e com boa

remuneração (Bohon, Garber, & Horowitz, 2007). Estes dados são corroborados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2014) que indicam que, durante o 2º trimestre de 2014, a taxa de desemprego para os sujeitos com apenas o 9º ano foi de 17,3%, ao passo que para os sujeitos com o ensino secundário foi de 14,7% e para os que concluíram o ensino superior foi de 10,1%. Verifica-se, também, que os indivíduos com baixa escolarização têm mais problemas de comportamento (Bohon et. al, 2007; Rumberger, 1995). Neste contexto, os pais com baixa escolarização, como não valorizaram a escola, tendem a inculcar esses valores aos filhos, contribuindo para que estes vejam a escola apenas como uma via de escolarização (um meio para atingir resultados profissionais, que muitas vezes não vai para além da escolaridade obrigatória), em vez de ser vista como uma forma de educação onde se potencia o conhecimento e a visão da escola com um fim em si mesmo (Tavares & Veiga, 2006).

Uma vez discutidos os resultados relativos à alienação escolar e aos fatores de risco individuais do aluno, serão agora analisados os dados que permitiram a compreensão da relação entre essas duas variáveis.

De um modo geral, observou-se que a desconfiança face aos professores foi o único fator de risco do aluno que apresentou correlações moderadas a fortes com todas as dimensões da alienação escolar, sendo que é principalmente observada nos rapazes mais velhos.

Segundo os resultados acima referidos, os alunos tendem a não confiar nos professores e a atribuir-lhes a culpa dos seus insucessos escolares. Segundo a literatura, a atribuição dos resultados académicos insatisfatórios a terceiros, caracteriza-se pelo *locus* de controlo externo. Neste âmbito, os alunos que partilham desta crença, têm a perceção de falta de controlo pessoal sobre os seus resultados e que estes não estão dependentes do seu comportamento. Verifica-se uma tendência para atribuir as causas a fatores exteriores, tais como a sorte, o acaso, ou mesmo a terceiros. Assim, será de esperar que o comportamento dos alunos em tarefas escolares seja influenciado pelo *locus* de controlo percebido. Isto é, se os alunos percecionam uma relação contingente entre o resultado da situação (que se traduz em insucesso escolar) e o seu comportamento (*locus* de controlo externo), aumentará a probabilidade de surgirem comportamentos de fracasso, tais como desinteresse, falta de atenção/ concentração, desmotivação e falta de persistência (Dixon & Cameron, 1976, Lefcourt, 1976, cit in Ribeiro, 2000). Por sua vez, a experiência consecutiva de insucesso conduz à alienação escolar destes alunos deixando, por isso, de reconhecer o valor da escola e a importância de ligação a esta. Neste contexto, compreende-se que a desvinculação à escola esteja também associada à orientação destes alunos para o tempo livre. O *locus* de controlo pode ser considerado como uma variável motivacional, partindo do pressuposto de que esta pode influenciar a utilização de estratégias de estudo e, conseqüentemente, a realização escolar. Assim, os alunos que despendem um esforço no estudo e são recompensados pelo seu desempenho escolar (obtenção de uma boa nota), no futuro responderão com um esforço

acrescido na medida em que percebem a ligação entre o seu comportamento e a recompensa (Barros, 1996). Este reforço positivo (entre a ação e a consequência) leva a sentimentos de bem-estar e satisfação, que conduzem a que o aluno atue segundo uma motivação intrínseca e um *locus* de controlo interno, uma vez que considera que controla o resultado da sua tarefa, atuando com maior persistência e dedicação até que esta seja realizada com sucesso. (Ribeiro, 2000). Tendo em conta que a escola se constitui um contexto de desenvolvimento fundamental, e que a vinculação aos professores tem um papel preponderante no desenvolvimento curricular dos alunos (Oliveira, 2013), será que o professor terá impacto na motivação dos alunos? Rego e Pereira (2004), entre outros autores, têm-se interessado por esta temática, revelando que os comportamentos profissionalizantes dos docentes têm um impacto bastante grande na perceção que o aluno tem sobre as suas capacidades de execução e sobre a escola. Segundo Roldão (2000), o apoio e a motivação que os professores prestam aos alunos influenciam o rendimento escolar destes.

Relativamente ao facto de as associações entre fatores de risco do aluno e a alienação escolar serem mais expressivas nos rapazes, investigações publicadas (Malcarne, Dahota & Hamilton, 2005) indicam que os rapazes tendem a agir segundo um *locus* de controlo interno, atribuindo as causas de insucesso a eles próprios, e que este tende a aumentar consoante a idade. Neste estudo, os resultados não vão ao encontro destes dados, verificando-se que, comparativamente com as raparigas, os rapazes tendem a atribuir mais os seus insucessos aos professores. Tendo em conta que o sistema de ensino está mais direcionado para uma aprendizagem de conteúdos, o facto de os rapazes serem mais motivados por tarefas e atividades instrumentais e práticas, e as raparigas por tarefas que envolvem mais os processos mnésicos, poderá contribuir para que estes se sintam menos ligados à escola. Para este assunto, é importante não desvalorizar, a falta de adequação entre as metodologias de ensino e as necessidades e capacidades dos alunos.

Tendo em conta os resultados expostos anteriormente, o facto de serem os rapazes a apresentar menos rotinas de estudo, comparativamente com as raparigas, não é um dado surpreendente. Uma vez que eles possuem, habitualmente, um *locus* de controlo externo, isso poderá contribuir para que sejam menos persistentes na execução das tarefas, dedicando-lhes menos tempo. É menos ameaçador o aluno atribuir a sua má nota à falta de estudo, do que assumir que não é capaz de conseguir resultados positivos. Consequentemente, tornam-se menos interessados pelo estudo, estabelece objetivos menos ambiciosos e utiliza estratégias de aprendizagem menos eficazes (Bandura, 1977). Poderá assim verificar-se, maior ausência de rotinas de estudo, por parte destes alunos, que facilitará o baixo rendimento e o insucesso escolar. Tendo em conta que o facto de os alunos não reconhecerem utilidade na escola está relacionado com as sucessivas experiências de fracasso, é provável que haja uma desvinculação e alienação escolar do aluno, tal como sugerem os dados deste estudo. Será que os

aspectos culturais não poderão também levantar hipóteses sobre o porquê dos rapazes possuírem menos rotinas de estudo do que as raparigas? Desde cedo que os rapazes são menos incentivados a realizar tarefas domésticas do que as raparigas pois, devido a questões culturais e sociais, estas atividades de casa ainda são muito atribuídas às mulheres. Estas rotinas poderão ser transportadas para o contexto escolar, sendo mais fácil criar rotinas de estudos nas raparigas do que nos rapazes.

Verifica-se, também, que são os rapazes mais novos, que frequentam o 2º ciclo, que manifestam maior ausência de rotinas de estudo. Estes resultados poderão estar relacionados com a falta de investimento neste assunto, por parte das escolas. Um estudo metódico, regular e planificado conduz a um aumento de motivação (intrínseca), aumentando o interesse, a confiança e o entusiasmo pelo estudo (Carrilho, 2008). A este respeito é de salientar o papel fundamental do professor no desenvolvimento de estratégias que permitam aos alunos sentirem-se mais interessados e motivados pela escola.

Tal como os resultados obtidos sugeriram anteriormente, os rapazes mais velhos e que frequentam o 3º ciclo, tendem a manifestar mais comportamentos de desvalorização da escola que, por sua vez está relacionada com a falta de ligação à mesma e com a dificuldade em reconhecerem o seu valor instrumental. Será a questão da adolescência poderá, de certa forma, estar relacionada com os resultados encontrados? Segundo Erikson (1968), existe um conflito entre a busca da identidade e a ambiguidade do papel de adolescente na sociedade. Neste contexto, a maturação física indica o início da vida adulta mas, sob outros aspetos o adolescente age e é tratado como sendo ainda uma criança. Perante esta ambivalência de papéis, o aluno adolescente tende a procurar outras cujas normas, valores e crenças sejam comuns a ele (Munõs, 1982, cit in Aviana, 2001). É aqui que entra a importância do relacionamento entre o grupo de pares que ajuda na regulação e construção da personalidade e da identidade social dos adolescentes (Aviana, 2001). Nesta etapa de desenvolvimento, os alunos começam a interessar-se mais por atividades extracurriculares, de cariz mais social, sendo que, a escola deixa de ser um objetivo primordial e passa a ter um papel motivacional extrínseco. Desta forma, os alunos tendem a interessar-se e a investir menos nas questões escolares necessitando de mais impulsos externos (como por exemplo recompensas) para realizar as tarefas (Deci & Ryan, 2000), o que poderá contribuir para um aumento da desvalorização da escola. De acordo com a literatura, os alunos que desvalorizam a escola investem e interessam-se menos pelos assuntos escolares.

Por fim, outro fator que revelou correlações com a alienação escolar foi a baixa autoeficácia que, na generalidade, tende a verificar-se mais nas raparigas do que nos rapazes. A autoeficácia é caracterizada pela perceção que o aluno tem acerca da sua capacidade para alcançar um determinado nível de desempenho escolar. Estas perceções têm implicações no

desempenho acadêmico pois regulam a quantidade de esforço e dedicação que o aluno investirá nas tarefas escolares. Normalmente, os alunos com baixa autoeficácia, como acreditam que não são capazes de realizar uma determinada tarefa escolar tendem a não a iniciar. (Holloway & Watson, 2002; Silva, 2004). Investigações de Malcarne et al. (2005) relatam que as raparigas tendem a possuir um *locus* de controlo externo, ou seja, atribuem o controlo do que acontece nas suas vidas, a outras pessoas e ao meio ambiente. Baptista, Santos & Dias (2006) foram alguns dos vários autores que relacionou o *locus* de controlo com as expectativas de autoeficácia, concluindo que, quanto maior o *locus* de controlo externo, menor a autoeficácia. Deste modo, os resultados destas investigações vão ao encontro dos resultados obtidos neste estudo. Estudos de Pajares e Miller (1994) revelaram que, de um modo geral, a autoeficácia académica tende a ter um poder preditivo sobre os resultados escolares sendo que, baixa autoeficácia poderá indicar baixo rendimento escolar e, como já explicado anteriormente, as experiências continuadas de insucesso escolar podem conduzir à alienação escolar do aluno (Ribeiro, 2000).

Tendo em conta que a investigação científica realizada até ao presente é escassa e não oferece ainda dados que permitam definir conclusões seguras e fidedignas, as explicações acima referidas, embora com base em revisões literárias, não poderão constituir-se como únicas e conclusivas. A alienação escolar é um fenómeno que tem despertado cada vez mais interesse na comunidade científica e que, tendo em conta o seu impacto e importância na educação e escolarização tem visto aumentadas as investigações em seu nome.

Por fim, é de salientar que o resultado das predições confirmou aquilo que as correlações efetuadas entre as variáveis faziam prever. Esse resultado atesta a importância que o *locus* de controlo, a motivação e o papel do professor apresentam, na medida em que funciona como mediadores do processo de aprendizagem e da aquisição de competência de autorregulação.

VI – Conclusões

A investigação apresentada nesta dissertação pretendeu estudar a relação entre os fatores de risco individuais do aluno e o fenómeno da alienação escolar. A alienação em relação à escola representa o distanciamento emocional e cognitivo do aluno face a várias dimensões do contexto académico (Hascher & Hagenauer, 2010), onde a aprendizagem escolar não possui qualquer significado para eles. Visto que é um fenómeno com grandes proporções, é emergente investir em estudos que envolvam esta variável, sobretudo para conseguir compreender a sua dimensão e desenvolver mecanismo que a atenuem. Foi neste enquadramento que surgiu

esta investigação, uma vez que o aluno tem um papel central no processo educativo e os fatores de risco a ele associados poderão também ter um contributo na alienação escolar (Sil & Lopes, 2006).

Deste estudo resultaram algumas conclusões, a saber: a) a desconfiança dos alunos face aos professores foi o fator de risco que mais se associou à alienação escolar; b) a ausência de rotinas de estudo, a desvalorização da escola e a baixa autoeficácia foram fatores que também obtiveram correlações moderadas com a alienação, embora não tenha sido em todos os fatores; c) globalmente, estes resultados foram mais elevados para os rapazes mais velhos; d) a desconfiança face aos professores, a ausência de rotinas de estudo e a desvalorização da escola são fatores de risco que, nalguma medida, conseguem predizer a alienação escolar.

Tendo em conta os resultados obtidos poderá considerar-se que os objetivos inicialmente propostos foram alcançados, uma vez que deram resposta às questões formuladas.

Tendo em conta que um aumento da desconfiança dos alunos face aos professores está associada a um aumento da alienação escolar, poderia ser importante desenvolver nas escolas mais atividades em que o professor e o aluno estivessem diretamente envolvidos, aumentando a vinculação, a confiança e o respeito entre ambos. A este propósito julga-se necessário que o professor e o aluno consigam estabelecer objetivos comuns no processo de aprendizagem (Sil, 2004).

No entanto, houve algumas questões e limitações relativas a este estudo. A este propósito, o fator F3 – *Ausência de Ligação à Escola* da EAE, como já foi referido no estudo da dimensionalidade, em rigor científico, deveria ter sido excluído pela inaceitável consistência interna que apresentou. No entanto, e uma vez que este fator apresentou correlações com a autoeficácia escolar, seria pertinente voltar a estudá-lo. Para futuras investigações, poderia ser interessante estudar o efeito das habilitações académicas dos pais que, neste estudo não foi possível, o que impossibilitou a análise dos dados em função dessa variável. Contudo poderá ser importante verificar se as habilitações académicas dos pais medeiam os fatores de risco individuais dos alunos e a alienação escolar. Do mesmo modo, poderia ser relevante perceber o porquê da variável problemas de comportamento e de autorregulação não se considerar preditora da alienação escolar, uma vez que estudos anteriores (Miguel, 2011) consideraram a sua importância para o insucesso escolar.

Por fim, e uma vez que o comportamento e a motivação do professor (Roldão, 2000) é importante na regulação dos alunos, para futuras investigações seria pertinente perceber se os docentes que se encontram vinculados a uma escola manifestam mais disponibilidade e apoio emocional aos alunos; e até que ponto isso afetará a motivação, o locus de controlo e a autoeficácia dos seus educandos.

Bibliografia

- Akey, T. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: na exploratory analysis*. New York: MDRC
- Alexander, K., Entwisle, D., & Horsey, C. (1997). From first grade forward: early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
- Almeida, L., Miranda, L., Guisande, M. (2008): Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 169-176.
- Anderman, E., & Maehr, M. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287–309.
- Assor, A; Vansteenkiste, M., & Kaplan, A. (2009). Identified and introjection approach and introjection avoidance motivations in school and in sport: the limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101, 482-497
- Aviana, M. (2001). *O papel do grupo de pares nas tarefas do desenvolvimento do adolescente*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. ISPA, Lisboa
- Balfanz, R., Herzog, L., & McIver, D. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, 42(4), 223-225.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Baptista, M., Santos, K., & Dias, R. (2006). Auto-eficácia, locus de controle e depressão em mulheres com câncer de mama. *Psicologia Argumento*, 24(44), 27-36.
- Barros, A. (1996). Atribuições causais e expectativas de controlo da realização na matemática. *Psychologica*, 15, 135-146.
- Barros, A., & Barros, J. (1990). Atribuições causais de sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 119-138.
- Bohon, C., Garber, J., & Horowitz, J.L. (2007). Predicting school dropout and early sexual behavior in offspring of depressed and nondepressed mothers. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 15-24.
- Brown, M., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E., Thoma, C. (2003). Secondary student's perception of school life with regard to alienation: The effects of disability, gender and race. *Academic Journal Article*, 26(4), 175-189
- Carrilho, F. (2008). *Métodos e Técnicas de Estudo* (2ed). Lisboa: Editorial Presença
- Cohen, B. (2008). *Explaining psychology statistic*. New Jersey: Hoboken.
- Culler, R., & Holahan, C. (1980). Test anxiety and performance: the effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72 (1), 16-20.
- Dean, D. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 26(4), 753–758.

- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *The handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- DGEEC - Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2012). Educação em números – Portugal 2012. Consultado em www.dgeec.mec.pt.
- Diogo, A. (2006). Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório. *Interacções*, 2, 87-112
- Domingos, A., Barrada, H., Rainha, H., & Neves, I. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dumont, M., & Provost, M. (1999). Resilience in adolescents: prospective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363.
- Eccles, J., & Roeser, R. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Educational Testing Service. (2005). *One third of a nation: Rising dropout rates and declining opportunities*. Princeton, NJ: Author. Retirado de http://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/onethird.pdf.
- Field, A. (2007). *Discovering statistic using spss*. Los Angeles: Sage Publications.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: School and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 1-13.
- Gonçalves, C. (2012). *O aluno e a transição: relação entre autoconceito e atitudes face à escola*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria João Gouveia Pereira Beja
- Guimarães, S. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspetiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 17(2), 143-150.
- Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D., & Pelletier, L. (2008). Factorial invariance of the academic amotivation inventory (aai) across gender and grade in a sample of canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 862-880.
- Greene, J., & Winters, M. (2005). *Public high school graduation and college-readiness rate: 1991-2002*. New York: The Manhattan Institute for Policy Research.
- Hascher, T., Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49, 220-232.
- Hendrix, V., Sederberg, C., & Miller, V. (1990). Correlates of commitment/alienation among high school seniors. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 129-135.
- Holloway, A., & Watson, H. E. (2002). Role of self-efficacy and behaviour change. *International Journal of Nursing Practice*, 8, 106-115.

- Hulleman, C., Durik, A., Schweigert, S., & Harackiewicz, A. (2008). Task values, achievement goals, and interest: an integrative analysis. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 398-416.
- INE - Instituto Nacional de Estatística (2010). Portugal em Números 2010. Consultado em www.ine.pt.
- INE - Instituto Nacional de Estatística (2014). Consultado em www.ine.pt.
- Jacobs, J., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J., & Wigfield, E. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*, 509–527.
- Jamieson, D., Lydon, J., Stewart, G., & Zanna, M. (1987). Pygmalion revisited: New evidence for student expectancy effects in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 79*, 461-466.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple across development. *Journal of School Psychology, 38*(6), 525-549.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 567-582.
- Malcarne, V., Dahota, A., & Hamilton, N. (2005). children's health-related locus of control beliefs: Ethnicity, gender and family income. *Children's Health Care, 34*(1), 47-59.
- Martin, J. (2008). Pedagogy of the alienated: Can Freirian teaching reach working-class students? *Equity & Excellence in Education, 41*(1), 31–44.
- Menezes, H., Lemos, M., & Rodrigues, L. (2010). *A contribuição dos objetivos sociais para a contextualização da competência social em contexto escolar*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga.
- Miguel, R. (2011). *Fatores de risco para o insucesso escolar – estudos de validação de uma medida de auto-resposta numa amostra alargada de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, Subárea de especialização em Intervenções Cognitivo-Comportamentais nas Perturbações Psicológicas da Saúde. Universidade de Coimbra, Coimbra
- Miguel, R., Rijo, D., Lima, L. (2011). *AFRA – Auto-avaliação dos Fatores de Risco do Aluno: Manual de interpretação dos resultados e implicações para a intervenção*. Coimbra-UC: EPIS.
- Miguel, R., Rijo, D., Lima, L. (2012^a). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância da Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 46*(1), 127-143.
- Nunnally, J., Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory*. New York, NY: McGraw Hill
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology, 91*, 62–75.
- Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review, 51*(4), 546-564.

- Oliveira, F. (2013). *A vinculação aos professores e a vitimização entre pares como fatores preditores da alienação escolar em alunos do 2º e 3º anos de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Universidade de Coimbra, Coimbra
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F., & Miller, M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 193-203.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para as Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS* (5ªed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pires, C. (1983). Auto-controlo e problemas de comportamento em crianças. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVII, 61-78.
- Rego, A., & Sousa, L. (1999). Comportamentos de cidadania do professor: Sua importância na comunidade escolar. *Revista de Educação*, 8(1), 57-64.
- Rego, A., & Pereira, H. (2004). How citizenship behaviours of teachers explain pedagogical effectiveness and motivation of students. *Interamerican Journal Of Psychology*, 38(2), 201-216.
- Ribeiro, C. (2000). Em torno do conceito locus de controlo. *Máthesis*, 9, 297-314.
- Roldão, M. C. (2000). *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Universidade de Aveiro.
- Rovai, A., & Wighting, M. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *Internet and Higher Education*, 8, 97-110.
- Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sanches, M., & Taborda-Simões, M. (2006). Perspectivas sobre a problemática do abandono escolar. In M. Taborda-Simões, M. T. Machado, M. Vale-Dias, & L. Nobre-Lima. (2006). *Psicologia do Desenvolvimento. Temas de Investigação* (117-158). Coimbra: Almedina
- Seabra, T. (1997). Estratégias familiares de educação das crianças. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 21, 49-70
- Sil, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sil, V. & Lopes, J. (2006). *Os professores face à problemática do insucesso escolar – atitudes, percepções e opiniões*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, A. (2004). *Teoria da auto-eficácia*. In M. Coleta (Org.), *Modelos para pesquisa e modificação de comportamentos em saúde* (26-40). SP: Cabral Editora; Livraria Universitária.

- Silva, M., Wendt, G., Argimon, I. (2010). A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia em Revista*, 16(2), 351-369
- Simões, M., Fonseca, A., Formosinho, M., Dias, M., & Lopes, M. (2008). Abandono escolar precoce: dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 135-151.
- Simões, M., & Vaz Serra, A. (1987). A importância do autoconceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXI, 234-251.
- Tavares, C., & Veiga, F. (2006). Atitudes dos alunos face a si próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente: Um estudo com alunos do 5º e 7º anos de escolaridade. In *Investigação em Psicologia, Actas VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Évora: Universidade de Évora
- Wehlage, G., & Rutter, R. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem?. *Teachers College Record*, 87(3), 374-392.
- Winne, P., & Nesbit, J. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual Reviews Psychology*, 61, 653-678.

Anexos